

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**



DISSERTAÇÃO

VIOLÊNCIA ESCOLAR: A PRODUÇÃO DE INQUIETUDE NA ESCOLA

Rafael Marrero Brignol

Pelotas, 2016

RAFAEL MARRERO BRIGNOL

VIOLÊNCIA ESCOLAR: A PRODUÇÃO DE INQUIETUDE NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Rodrigues

Pelotas, 2016

B856v Brignol, Rafael Marrero

Violência escolar : a produção de inquietude na escola / Rafael Marrero Brignol; Carla Gonçalves Rodrigues, orientadora. — Pelotas, 2016. 164 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

Educação. 2. Violência. 3. Escola. 4. Subjetividade. 5. Território. I. Rodrigues, Carla Gonçalves, orient. II. Título.

CDD : 370

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Carla Rodrigues (Orientadora UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Madalena Klein (UFPEL)

Prof. Dr. Eduardo Rocha (UFPEL)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amigos e familiares que me acompanham na caminhada

À Claudia Corral pelo incentivo constante e as conversas infinitas

À Rejane Barcellos por sua amizade e auxílio

À colega Lisandra pelas discussões e amizade

Ao amigo Antoniel Lopes pela parceria durante o caminho

Aos Amigos Fabiano Pinto e Franciele Pimentel por me abrigarem na cidade de
Pelotas e sua amizade

Ao amigo Luis Rosa pela trajetória desde a graduação

À minha namorada Maria Lúcia por seu companheirismo

Aos meus avós e meu tio por sempre me apoiarem

E, sobretudo, à minha mãe Elaine por tudo

RESUMO

BRIGNOL, R. M. **Violência escolar: a produção de inquietude na escola.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

A presente dissertação aborda a violência escolar e seus processos de subjetivação, a partir de uma pesquisa de campo em uma escola pública localizada no centro de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo consiste em acompanhar e delinear os territórios da violência, considerando as condições em que aparecem, além de seus modos de funcionamento. Para isso, a intenção do pesquisador foi habitá-los, com a função de captar desde as marcas expressivas mais excedentes até as formas sutis do que violenta os corpos, bem como atentar para as singularidades que coexistem em um mesmo espaço. Parte-se da premissa de problematizar a dicotomia violência-paz que aparece atrelada à temática, entendendo que essa perspectiva envolve uma compreensão moralizante. Outro ponto de partida é não ocupar a posição do especialista para dizer o que professores, alunos ou gestores precisam fazer para lidar com a violência, mas colocar-se junto à escola e aos afetos que envolvem o assunto. Através da compreensão de Guattari (1992) acerca da subjetividade é possível chegar tanto às formas mais rígidas que contemplam significações dominantes e as marcas das condutas excessivas que envolvem a violência, até as linhas que escapam em meio à produção maquínica que é permeada por instabilidades e inconstâncias. No percurso encontrou-se uma máquina escolar que não cessa de produzir inquietudes, assim como concentra seus esforços para regulá-las. Nesse movimento, a pesquisa consiste em desenhar paisagens territoriais e seus escapes (GUATTARI, 1988), considerando processo de transformação do pesquisador, a partir de sua implicação (LOURAU, 1993). São dispostos três territórios: violência docente; violência discente; aluno problema. Posteriormente, chega-se a duas pontas de desterritorialização: um corpo não tão dócil nem problemático; professores que cantam. A partir disso, aproximou-se dos corpos inquietos que são constituídos em linhas molares, com suas formas, e moleculares que vêm a desestabilizar as estratificações, acompanhando os alunos e professores como vidas que não se restringem à submissão, à resignação, ou mesmo à violência e às condutas desviantes.

Palavras-chave: Educação. Violência. Escola. Subjetividade. Território.

ABSTRACT

BRIGNOL, R. M. **Violência escolar: a produção de inquietude na escola.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

The following dissertation takes school violence and its subjectivities, from an empirical research at a public school located in the Center of a city in the *Rio Grande do Sul* state. Its purpose is to follow and to outline the violence territories, taking into account their appearing conditions, as well as the way they work. Thus, the researchers' intention was to live them, aiming at capturing their surpluses of their expressive veins down to their subtle forms that harm the bodies, as well as observe their singularities that coexist in the same space. The assumptions are made to discuss the dichotomy "violence-peace" which appears to be linked to them, understanding that such perspective involves a moralistic awareness. Another starting point is not to be seen as a specialist to say what teachers, students or managers ought to do to deal with violence, but pair up with the school and with the affective sides also involved. Comprehending Guattari (1992) on the subjectivity it is possible to find even stricter forms that embrace dominant meanings and the excessive conduct veins that involve violence, through the lines that escapes among the machinic production which is surrounded by instabilities and inconstancies. On the way, a schooling system has been found, which does not stop producing concerns, as well as concentrates its efforts to regulate them. In this movement, the research consists on outline territorial landscapes in their escapes (GUATTARI, 1988), considering the researcher's transformation process, from its application (LOURAU, 1993). Three fields are determined: teacher violence; student violence; problematic student. Afterwards, two deterritorialization stages are met: a neither so docile nor problematic body; teachers who sing. From this point, it came close to the uneasy bodies that are made on molar lines, with their ways and molecular that comes up to destabilize the stratifications, seeing students and teachers as lives that are not restrained to submission, resignation, or even to violence and the misleading conducts.

Key-words: Education. Violence. School. Subjectivity. Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Homem e o trajeto.....	10
Figura 2 - Homem no quadro	40
Figura 3 - Cartaz de espera.....	62
Figura 4 - Foto da paz.....	62
Figura 5 - Homem na mesa.....	69
Figura 6 - Registro de agressão	90
Figura 7 - Homem preso	99

SUMÁRIO

1 - UM TRAJETO	10
1.1 - Como surge o pesquisador?	18
1.2 - De que escola se fala? Quem são os pesquisados?	23
1.3 - Como se procedeu?	24
1.4 - Analisar como?	29
1.5 - A produção de subjetividade e a violência escolar	32
2 – TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA DOCENTE	40
2.1 - É preciso “ser firme”	41
2.2 - O que tenho, sobretudo, é cansaço	51
2.3 - Amparo nos ideais	55
2.4 – O fio de Ariadne como guia	59
2.5 – O professor aproxima-se do padre e do pastor	63
3 - TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA DISCENTE	69
3.1 - Pequeno desviante	73
3.2 - Aluno que recusa	76
3.3 - Aluno perturbador	80
3.4 - Aluno provocador	83
3.5 - Aluno violento	87
3.6 – O inquieto em nós	91
3.7 – Como fabricar desviantes?	95
4 – APARECE O ‘ALUNO PROBLEMA’	99
4.1 – O ‘aluno problema’ como o “outro” a ser temido	112
4.2 – A in/exclusão	116
5 - UM CORPO NÃO TÃO DÓCIL NEM PROBLEMÁTICO	122
5.1 - Os alunos vistos em linhas grupais	127
6 - PROFESSORES QUE CANTAM	135
6.1 - Professores como coletivos que pulsam	143
7- UM FINAL DO TRAJETO?	148
REFERÊNCIAS	155
ANEXO	161

1 - UM TRAJETO



Figura 1 - Homem e o trajeto
Fonte: (SQUEFF, 2013)

O trajeto inicial de pesquisa compreende o encontro de um pesquisador com a temática da violência em uma escola. O local pesquisado pode ser visto exteriormente por suas características particulares, apenas um prédio sem grades na frente, tendo quatro janelas e uma grande porta de madeira. É avistada uma casa como outras tantas que em nada se parece com as grandes instituições de confinamento com seus portões de ferro, muros altos e salas grandes. Por vezes, pesquisadores batem à porta, eles são como estrangeiros não por falarem outra língua, mas por pouco entenderem o que se passa dentro do espaço educacional. Essas figuras vêm de fora, especificamente da universidade, trazendo inúmeros questionamentos. Frequentemente os professores os deixam entrar, apesar de estranharem, muitas vezes, seus interesses.

Questiona-se o que quer certo pesquisador, como corpo estranho, em um lugar que não é seu. A resposta é acompanhar a subjetividade em curso em torno da violência escolar. Pretende saber que subjetivações compreendem os corpos violentos e violentados. Problematisa-se o que escapa aos territórios da violência. O objetivo é adentrar o espaço escolar, habitando seus domínios, de modo a delinear as condições em que aparecem as paisagens territoriais e como se desfazem. O território remete a terra não como espaço geográfico, mas subjetivo, com suas delimitações, demarcações que não pertencem a sujeitos, porque contemplam domínios coletivos de formas e forças (GUATTARI, 1992). O ato de pesquisar consiste em aproximar-se dos professores e alunos com seus universos de referência particulares para seguir os diferentes movimentos e trajetos.

Considera-se que a terra é movediça, de modo que a violência escolar ocorre em meio a uma dimensão processual que se desloca, deslizando de um lado para o outro. O pesquisador escuta que os alunos se agriem, seja fisicamente ou verbalmente, em brigas por desentendimentos diversos, o que causa alarme nos professores. Em outros momentos, os estudantes acusam os professores de serem arbitrários e, até mesmo, os próprios educadores criticam a si mesmos e seus colegas, dizendo que há autoritarismos. A voz da autoridade e as condutas dos discentes aparecem marcadas por excessos, em dimensões delimitadas. Seriam essas as violências? O que violenta os corpos de docentes e discentes? Que direção seguir?

Entende-se que as direções são dispostas enquanto o trajeto vai sendo traçado, porém, antes de percorrer um percurso próprio, foram encontrados alguns caminhos já construídos por outros pesquisadores. Para tanto, delimitaram-se duas etapas para a pesquisa: a primeira, uma revisão bibliográfica na base de dados do Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e a leitura de referenciais como Guattari, Deleuze e Foucault; a segunda, a entrada na escola. Atenta-se agora para a busca de artigos, dentro de um período de dez anos (2004-2014),

utilizando as palavras-chave: “violência-escolar”, no qual foi possível avistar algumas rotas. Com isso, o pesquisador, antes de sair para o campo, encontrou vinte artigos, em que pode adentrar no que é pesquisado acerca da temática para, posteriormente, construir sua própria via.

Ao incorrer nos trajetos percorridos da violência escolar foi possível encontrar sua incidência em diversas direções. Fala-se de uma escola que é vítima, autora e local de aprendizagem de condutas violentas, em um tom de preocupação com os rumos que a educação está tomando. Cria-se um quadro, de certo modo alarmante, em que há sujeitos vitimados, além de agressores que se caracterizam na figura de professores, mas principalmente dos alunos. Diz-se de depredações, furtos, insultos, socos, empurrões por parte dos discentes, assim como de imposições de autoridade, constrangimentos e abusos pelas relações verticais, em que as figuras de autoridade tendem a submeter, tornando-se os próprios algozes (GALVÃO et al., 2010). Neste contexto, multiplica-se o que se chama de agressões físicas e simbólicas que consistem em ações físicas e psicológicas como formas de coerção sobre o outro.

Alguns estudos apontam múltiplas causas para a violência escolar que, consensualmente, se constitui como um fenômeno complexo e multifacetado. Assim, proliferam-se as causalidades, quando os pesquisadores questionam-se o que leva a existirem tantas hostilidades na escola. Chrispino (2007) expõe da existência de inúmeros conflitos que aparecem sem resolução, decorrendo de divergências de interesses entre professores e alunos. Há um ambiente de tensão que, muitas vezes, é negado pela escola, favorecendo o aparecimento dos embates diários. Isso é disparado pela falta de diálogo e entendimento entre as partes, assim como de outros fatores tais como: a perda de interesse do aluno na escola; os conteúdos dissociados das experiências dos alunos; as imposições verticais; a ausência de espaços democráticos (SILVA; SALLES, 2010; GALVÃO et al., 2010).

Nos caminhos já abertos encontram-se pistas interessantes, que caracterizam territórios já sedimentados, sobre o funcionamento da violência na escola. Entretanto, cria-se certo estranhamento do pesquisador, ao encontrar a violência relacionada a um contexto faltante, referente ao que precisa ser sanado, revitalizado, modificado e melhorado. Mais que isso, pode-se perceber questões morais diretamente implicadas que propõem um novo horizonte para a educação, em direção a um “bem” comum a todos. Surge a concepção da chamada Cultura da Paz, cujo objetivo é pensar ações pacificadoras, na medida em que a educação se encontra em um cenário faltante (CHRISPINO; DUSI, 2008; SANTOS et al., 2011). O que é preferível, a violência ou a paz? A partir de uma visão dicotômica, a resposta dos autores

aparece em uníssono que a segunda opção é a única coerente, optando por uma via que indica um trajeto a ser seguido.

Os estudiosos, em defesa da escola, dos alunos, dos professores, da sociedade e dos cidadãos de bem afirmam que a promoção da não-violência é a saída. Assim, assumem a postura de dizer quais são os caminhos que os educadores devem seguir. Se há conflitos que desencadeiam as violências, torna-se necessário apontar o que fazer com as mazelas escolares, apresentando pretensas soluções. Com isso, cria-se uma dicotomia entre a escola pacífica e a violenta, baseado na díade violência-paz. Diante das condutas agressivas e desmedidas, que atentam contra o ensino e os humanos, passa a ser urgente propor medidas para combater os males que assolam a educação (GALVÃO et al., 2010; CHRISPINO, 2007; SILVA, SALLES, 2010). Esses pesquisadores da violência escolar atuam como propositores, a partir das denúncias sobre uma realidade que dizem ser pouco admissível.

O estranhamento e o desconforto do pesquisador aos caminhos dispostos fazem com que seja necessário traçar outro percurso. Para K, personagem de Kafka (2013), o Castelo é bem menor quando olhado de perto, até mesmo seus sinos não possuem tanta vibração, já que se assemelha a qualquer outra construção da aldeia. A escola de grades e muros altos como instituição disciplinar clássica é apenas uma imagem, na medida em que a escola real aparece como uma simples casa sem muros e grades. As dicotomias alimentam ideais de algo grandioso que se almeja, em contraposição com a pequenez das coisas, de modo que discrepâncias são criadas. Desse modo, o trajeto desta pesquisa recusou almejar um horizonte distante, dispondo-se a habitar uma escola que em nada transcende.

Não se quer seguir a dicotomia entre violência e paz, pois não se trata de escolher um dos termos, nem mesmo propor ações para que a escola saia de determinada condição. O pesquisador entra na escola que mais se parece com uma casa com sua grande porta de madeira, sem percebê-la somente por suas faltas, mas por aquilo que é produzido nela. O intuito é acompanhar os processos em curso sem apontar caminhos, ensejar soluções ou pensar em relações mais pacíficas e menos violentas. Pouco interessa as polarizações, mas o que se passa entre elas, escapando aos binarismos. A partir da leitura de Guattari (1988) e Foucault (2009), a atenção volta-se para as marcas expressivas territoriais da violência escolar, assim como as rupturas, os desvios, o poder, as resistências e as vidas que pulsam na instituição.

Para tanto, a intenção do pesquisador é habitar os territórios, mesmo que na condição de estrangeiro, mais do que olhar de fora como um espectador. O importante passa a ser experimentar os afetos presentes na escola, sejam eles quais forem, sem recair em

pressupostos morais, além de compreender que em meio à violência há processos singulares que envolvem as existências. Com isso, não há devedores, porque não se pensa no que a escola, os alunos ou os professores devem ser, fazer, seguir ou pensar, mas somente nas suas capacidades de afetar e serem afetados. Entende-se que é preciso escapar ao juízo, à consciência e aos julgamentos que produzem culpados, na medida em que a pesquisa assume uma perspectiva ética que se volta para a expansão da vida, considerando que tais elementos estão atrelados a uma moralidade. Desvia-se da moral que, para Deleuze (1992, p. 129-130), “se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consistem em julgar as ações e intenções referindo-se a valores transcendentais (é certo, é errado...)”.

Retiram-se os culpados e o tribunal, bem como a significação *a priori* da violência para saber o que resta. Volta-se para a produção de subjetividade, de modo a acompanhar de perto as manifestações, incidências e propagações nos corpos, assim como nos desejos que perpassam a escola. Os territórios da violência apresentam suas marcas expressivas visíveis nas falas, gestos, intenções de professores e alunos, bem como um campo invisível de forças que somente pode ser percebido por um olhar micropolítico (ROLNIK, 2011) atento aos encontros, às potências, às relações de poder com suas instabilidades. Assim, ao invés de buscar uma definição generalista para a violência sua caracterização é encontrada ao longo do percurso em três territórios nomeados como: violência docente; violência discente; aluno problema.

Delinear os territórios da violência é compreender as condições em que os corpos são violentados e violentam, de modo a perceber sua insurgência em meio à escola. Compreende-se que toda territorialidade possui seus pontos de mutação, porque é composta de um emaranhado de linhas que a compõe no entrecruzamento dos planos molares e moleculares (GUATTARI, 1988). Nesse sentido, não se pode pensar em má ou boa violência, mas tão somente nos processos que surgem em modos de subjetivação, o que desfaz a possibilidade de encontrar identidades de agressores ou vítimas. Antes disso, considera-se que há forças antagônicas e agonísticas que aparecem na escola, demarcando os conflitos, em que sujeitos e objetos são apenas componentes de uma realidade que não cessa de ser criada e recriada.

O intuito do pesquisador passa a ser captar a violência que exala nos corpos, excedendo-os, na medida em que se cruzam formas e forças misturando as vidas, movendo-as e interceptando-as. As violências somente podem ser encontradas pelos afetos, ao entrar na escola, de modo a explorar seus meandros, povoar os espaços já habitados e percorrê-los. Desse modo, acompanha-se não somente o que existe (o estado de coisas), mas os pontos de irrupção, tendo em vista o campo de possíveis relativo ao plano virtual que coloca em

movimento o que aparentemente encontra-se estático. Criar este trajeto inicial de pesquisa culminou em momentos de cansaço, em que o ar tornou-se escasso, quando tudo mais parecia estar significado, assim como outros que causaram certo alívio ao perceber as potências que se expandem.

Na primeira parte do percurso, o pesquisador, a passos lentos, delineia sua entrada no campo e o encontro com o tema, bem como seu modo de trabalho, considerando as premissas e ferramentas. Expõe-se como o trajeto foi traçado, quais seus desvios, assim como os meios que foram dispostos. Fala-se da chegada à escola, das inquietações e descompassos ao habitar os territórios de professores e aluno como um estrangeiro que pede espaço. A entrada no universo escolar ocorreu com certo desconforto e estranheza, ao mesmo tempo em que o processo culminou na produção de um sujeito que pesquisa. Primeiramente delimita-se um lócus de pesquisa e os sujeitos que dela participaram, além dos modos de proceder utilizados. Posteriormente situa-se a compreensão da subjetividade e suas operações maquínicas que serviram como instrumento para traçar os diferentes territórios e seus funcionamentos.

Na segunda parte, de posse dos instrumentos e com o fôlego necessário, o pesquisador é convidado para entrar nas salas e transitar na escola. O objetivo consiste em habitar e acompanhar o território da violência docente. O foco volta-se para o autoritarismo e suas marcas expressivas, considerando as relações de poder e de dominação, com os excessos dos professores, na busca pela ordem e a manutenção da relação de autoridade. Encontram-se as imposições verticais, em meio à disciplina, sendo plenamente justificáveis porque se trata de ações em meio ao governo do aluno, estando permeadas pela moral, ao mesmo tempo em que pouco dizíveis proferidas em um “*falar baixo*” por professores e alunos. Como dizer que o educador, cujo dever é ensinar o aluno, pode violentar? Aparece a figura, como subjetivação, do ‘professor autoritário’ que se deixa seduzir pelo despotismo, diante de situações de caos iminentes.

Em adjacência a este território está a moralidade, em que há uma forte presença das dicotomias tal como violência-paz e ordem-desordem. Tais binarismos implicam na criação de estados alarmantes de indisciplina e violência, nos quais é evocada a voz rouca do déspota disparada no momento em que impera a necessidade de controle. O pesquisador, ao ir ao encontro do ‘professor autoritário’ percebe-se a si mesmo como violento, quando surge o ‘autoritário em nós’. Em outro momento depara-se com um professor cansado das rotinas, dos alunos e suas desobediências, assim como de tudo mais que o sufoca. Este último ampara-se nas idealizações de aluno e escola, bem como no fio moral baseado nos valores superiores tais como o respeito, a solidariedade e a cooperação.

Na terceira parte, chega-se ao território da violência discente, diretamente atrelado ao anterior, pois aparece em meio às desordens feitas pelos corpos inquietos que são denominados como “*sem limites*” pelos professores. O pesquisador mistura-se com os alunos, senta junto a eles para captar suas marcas expressivas, assim como atenta para as linhas moleculares que tensionam a máquina escolar com suas condutas desviantes. Chega-se aqui ao que é anunciado como um dos maiores problemas da escola e dos educadores. Surgem os alunos com suas contracondutas (FOUCAULT, 2008), resistindo ao poder disciplinar, ao mesmo tempo em que podem assumir posturas tão ou mais rígidas quanto à disciplina e às práticas autoritárias que pretendem seu controle. São alunos que compreendem diversos atos, tidos por impróprios, desde recusas a obedecer até ameaças aos educadores e colegas, chegando às violências propriamente ditas.

O pesquisador depara-se com variações de um corpo inquieto que busca romper com o plano normativo-disciplinar, colocando-se na posição de opositor à ordem vigente. São caracterizadas diferentes figuras que manifestam pequenos desvios, recusas, provocações, perturbações e violências que podem estar combinados, agindo de acordo com códigos distintos daqueles próprios da civilidade como o respeito, a cooperação e a solidariedade que tanto a escola preza. Encontram-se essas diversas nuances do aluno inquieto que se constitui como um “outro” dos professores que, por suas condutas desafiadoras, faz aparecer o ‘professor autoritário’. Ao final, compreende-se a existência de um ‘inquieto em nós’, que se constitui em meio às relações escolares, no momento em que o pesquisador, ao encontrar com uma professora que contesta a dicotomia entre “nós” e “eles”, percebe a si mesmo como inquieto.

Na quarta parte, o pesquisador apresenta certo cansaço após o contato direto com autoritários, cansados e opositores, porém ainda prossegue. Chega-se a um ‘aluno problema’ como último território da violência que compreende um segmento dos corpos inquietos. Aparece um aluno devidamente identificado, classificado e diferenciado dos demais por suas condutas desviantes recorrentes que compreendem os “*sem limites*” e suas contracondutas, porém com um grau mais acentuado, tendo em vista sua reincidência. Uma figura anormal, constituída em meio às vias discursivas nas relações de saber e poder¹, surge com um semblante pálido. Trata-se de um indivíduo a ser corrigido, cuja existência está diretamente ligada à norma (FOUCAULT, 2002), sendo visto por estar fora do esquadro e, por vezes,

¹ O saber está relacionado aos regimes de verdade que constituem os sujeitos, a partir de subjetivações que se produzem em meio às relações de poder, com suas tensões agonísticas, que induzem ações, discursos e saberes (FOUCAULT, 2009).

causar temores nos educadores. A escola caracteriza um sujeito por sua inadequação permanente, propondo empreendimentos para sua adaptação ao sistema.

A violência aqui assume uma forma díspar em relação aos demais territórios, porque não se trata mais de ações excedentes com marcas expressivas visíveis, mas uma coerção sutil, ao designar o aluno pelo que ele “é” e deve “ser”. Constitui-se um corpo que necessita ser ortopedizado, de modo que o especialista é chamado para diagnosticá-lo e tratá-lo, quando a escola esgota seu repertório de possibilidades, através do poder disciplinar, ao tentar enquadrar o aluno sem sucesso. A figura do anormal incorrigível aparece como a mais densa de todas, sendo colocado como excluído e diferenciado dos demais, ao mesmo tempo em que a escola e os professores empreendem-se para incluí-lo no sistema de ensino.

Na quinta parte é possível olhar para a escola, de modo que o cansaço nem mais é sentido. O pesquisador percebe uma ponta de desterritorialização em meio ao território da violência discente, ao encontrar o aluno como uma vida imanente ao mundo, em um modo de subjetivação que traz consigo certo desconforto e, ao mesmo tempo, a potência de existir. Aparecem microfissuras em meio ao território da violência discente, pois os alunos aparecem como corpos inquietos que se desacomodam na escola, sendo movidos por olhares curiosos. Apesar de viverem permeados pela disciplina, recusam o adestramento e a identidade, sem se voltar contra a escola e os professores, culminando na criação de linhas de fuga. Escapam porque não podem ser reduzidos ao “*sem limites*” ou mesmo ao ‘aluno problema’, andam em grupos e deslizam em meio às relações de poder, habitando a escola por suas intensidades.

O aluno, como uma vida, aparece nas brechas ao romper com as significações dominantes, porque consegue livrar-se do fardo de ter que “ser” alguém. Não se trata de corpos disciplinados, indisciplinados, violentos, obedientes ou desobedientes. São encontradas existências que trazem consigo certa inquietude diferente daquela referente às condutas desviantes. No entanto, eles não aparecem somente no final, pois desde sempre estiveram presentes, andando pelos corredores, nas salas de aula e no pátio com olhos curiosos. O pesquisador os acompanhou de perto através de um grupo focal, em que foi possível compreender que os inquietos nada têm contra a escola, mas querem estar nela, vivê-la, resistindo àquilo que tenta banalizar a vida.

Ao final, o pesquisador escuta uma música advinda da escola, como uma espécie de canto, que mais parece um chiado muito próximo ao de Josefina, a cantora de Kafka (1977). Surge o professor que, apesar do cansaço, resiste à sedução despótica, bem como às dicotomias criadas, na medida em que nada idealizam, além de compreender que não há necessidade de olhar para os alunos a partir do que está significado. Através do canto, o

professor, por suas práticas e o modo de se conduzir na escola, cria possibilidades para que os alunos recusem qualquer resquício de identidade, ao conceber as inquietudes como vidas imanentes ao mundo. Ele entende que não se trata de buscar um sujeito melhor e mais apto, também não considera a existência dos anormais, porque a norma é vista como menos importante.

Este professor multiplica-se na escola, juntamente a outro que contesta as práticas escolares, as dicotomias, assim como aquilo que está significado. Trata-se de outra ponta de desterritorialização que vem a destituir o domínio do ‘professor autoritário’. O pesquisador, aproximando-se dessa figura, encontra modos de vida que não se restringem a sujeitar-se às leis exteriores, dispondo-se a questionar o que se encontra instituído. Chama-se de canto a afirmação da escola e dos alunos por suas potências de existir, a ponto de a lógica binária entre violência-paz e ordem-desordem passarem a não estar mais em questão, quando o que conta são os processos de singularização que são colocados em funcionamento em uma produção de subjetividade heterogênea.

1.1 - Como surge o pesquisador?

Apenas por essa razão lhe direi que é tremendamente ignorante com respeito às condições deste lugar; parte-se a cabeça de alguém ao ouvi-lo comparar, mentalmente, o que o senhor diz e pensa, com a situação real. Essa ignorância não pode ser corrigida de um golpe, e talvez não o possa ser nunca (...). Certamente: ignorante sou; essa verdade fica de pé de todos os modos, o que é muito triste para mim; mas, de qualquer maneira o ignorante se atreve mais; e por isso, hei de suportar gostosamente a ignorância e suas sem dúvidas graves consequências (KAFKA, 2013, p. 80-81).

A princípio, o pesquisador é apenas uma vida dentre tantas outras que circulam pelos cursos de pós-graduação das universidades, participando entre eventos, aulas, orientações e bancas. Move-se a passos apressados, o tempo é curto, deparando-se com situações novas para ele, mas já sabidas pelos experientes. Nem sempre ele foi assim, teve de modificar-se por sua lentidão, além de preferir a contemplação, a falta de objetivo, porque mais lhe interessa pensar em um ritmo próprio. Mediante ao inusitado aparecem diversos medos, como o de perder a si mesmo em meio ao caos a cada parte desconhecida do trajeto. Para isso, é preciso tolerar a desterritorialização, lidar com as incertezas, quando não se sabe o que está por vir. Sabe-se que há de se ter certa intimidade com o que Rolnik (2011) chama de finito ilimitado da condição humana, tolerando os temores da dissipação existencial.

O pesquisador tenta manter-se em um limiar em que, por vezes, precisa recolher-se, então, resolve retroceder e parar. Após ganhar fôlego, avança dois passos, volta um e, posteriormente, anda para o lado, pois o objetivo não é a progressão. Não há nenhuma pretensão de evoluir, mas apenas mover-se, mesmo que não se chegue a nenhum lugar determinado. Antes de qualquer coisa, seu interesse é pelo funcionamento das coisas através da experiência, integrando-se a elas, a empiria é algo que o envolve e intriga. Se alguém aproximar-se dele é possível ouvi-lo dizer que não gosta de algumas coisas ligadas ao ato de pesquisar como o ritmo acelerado, a produção incessante, a burocracia, a distância entre a universidade e o mundo dos humanos. O maior prazer desse corpo, um tanto comum, é pensar aquilo que está sendo experimentado.

O que instigou a vontade do pesquisador em emergir nos fenômenos que envolvem humanos foi, sem dúvida, quando resolveu cursar Psicologia. No curso, ele aprendeu que há movimentos invisíveis a olho nu ao ouvir falar sobre subjetividade, além de que o mundo está longe de ser um lugar estático. Com o tempo, compreendeu que os processos ultrapassam o plano individual e o social, na medida em que entrou em contato com autores como Deleuze e Guattari. Mais do que uma graduação, a experiência na universidade abriu-lhe possibilidades infinitas de pensamento, dentre elas a pesquisa, a filosofia, a literatura e a música. As vivências de campo foram as mais proveitosas, ao poder entrar em contato com a potência que emana dos corpos jovens, adultos e infantis que, apesar das afirmações, em nada se pareciam com pacientes, porque o que menos havia era passividade.

Em meio às suas experimentações, o então embrião de pesquisador chegou a um estágio de Psicologia Escolar dentro de uma escola de ensino fundamental para trabalhar temas transversais ligados à realidade do jovem. Tratava-se de uma prática grupal, com dinâmicas, conversas, debates, objetivando produzir a dita subjetividade. Falava-se do bairro, da escola, dos professores, das relações sociais e comunitárias, entre outras as discussões. Dentre os temas, destacou-se a violência escolar, a partir daquilo que era vivido pelos alunos, o que trouxe interrogações sobre o que acontecia no grupo e na instituição, assim como o que violentava aqueles alunos, vistos por sua inquietude constante.

A partir disso surge com força a temática da violência escolar e a decisão de pesquisá-la. Cria-se um campo problemático com a intenção de compreender seu funcionamento e acompanhar seus movimentos. O pesquisador ingressa na academia que, apesar não gostar da indução ao passo apressado, possui máquinas potentes que fazem o pensamento disparar em muitas direções, o que a torna tão interessante. Constituir-se como alguém que pesquisa passa a ser um processo lento, ao mesmo tempo em que pretende rapidez, porque compreende

diversos obstáculos. Não há nenhuma identidade envolvida nisso, pois quem se denomina pesquisador é apenas um falsário, sem que exista nenhum verdadeiro “eu” por trás dele (ROLNIK, 2011). É um corpo sem rosto que se produz ao mesmo tempo em que o trajeto vai se construindo.

No entanto, o pesquisador pode ser definido por traços bem marcantes que o caracterizam. O primeiro deles é sua ignorância, vista, na maioria das vezes, como um problema, porque acaba tendo dificuldades de compreensão, adaptação e integração, apesar de empenhar-se em aprender. Ocorre algo muito próximo ao que acomete o agrimensor K em meio à aldeia, que é tomado por um súbito desconhecimento das coisas do Castelo, pouco entendendo os processos, burocracias e protocolos (KAFKA, 2013). Ser ignorante está longe de ser uma virtude, porque envolve o pouco entendimento sobre o funcionamento das coisas mais simples como as regras e normas que compreendem determinadas racionalidades, tendo que indagar o que acontece. Isso está menos ligado à falta de inteligência, embora não seja um dos mais espertos, pois se deve ao fato de ser um estrangeiro.

Apesar de estar como pesquisador, essa figura aparece como um estranho à própria universidade. Desde que ingressou na graduação e, posteriormente, na pós-graduação, manifesta seu pouco discernimento sobre o funcionamento institucional, questionando e contestando alguns aspectos. Junto à ignorância emergem a segunda e a terceira características, como as mais marcantes, que são o estranhamento e a inquietude. Ele estranha os procedimentos, os regulamentos, as relações, os modos de vida, não os tomando como naturais. Inquieta-se, então começa a indagar até que lhe expliquem o motivo das coisas. Como forasteiro tenta se adequar aos meios diversos, o que lhe demanda um enorme esforço, causando-lhe, por vezes, grande cansaço. Tais marcas não se tratam de virtudes ou defeitos, mas apenas traços que carrega consigo durante o trajeto de pesquisa.

Na academia, durante a graduação, ao escutar uma palestra sobre a violência escolar, o pesquisador já manifestava algum estranhamento com a temática. Falava-se em agressores e vítimas, principalmente das manifestações envolvendo alunos, assim como da necessidade de conscientização, a partir da incorporação de valores como o respeito à alteridade. Tal contexto remetia-lhe a vida escolar no ensino fundamental e médio, principalmente ao primeiro, ao encontrar imagens, mesmo que desbotadas, dos conflitos e divergências que, muitas vezes, desencadeavam nas agressões físicas, além dos apelidos, insultos e incitações que eram comuns na escola. No entanto, inquietava-se ao questionar como restringir todas aquelas vidas às figuras estereotipadas desprovidas de consciência ou mesmo culpá-las por ações que parecem ultrapassar suas vontades e intenções.

Com sua ignorância, estranheza e inquietude, o pesquisador chega até seu campo empírico, não sem esforço, tendo de lidar com os trâmites institucionais. Assim como o agrimensor K, ele teve de aprender a importância dos protocolos, das cartas e dos ofícios que constituem as organizações, além de tudo aquilo que é oficial. Foi preciso conseguir alguns documentos, o que demandou certo tempo de espera, que foi uma virtude aprendida ao longo do trajeto. O passo inicial foi ir aos órgãos responsáveis para procurar por uma escola que apresentasse algum indicador de violência escolar. Mesmo sem ter dados formais, encontrou-se com uma professora que trabalhava com a temática que, empiricamente, indicou uma escola como locus de pesquisa por perceber grande incidência de casos de violência. Assim, foi feito o requerimento, junto aos responsáveis, para que pudesse entrar no local em questão.

Após as indicações, o pesquisador bate na porta da escola e logo é requisitado que diga o motivo da sua chegada, afinal todos precisam ter suas funções delimitadas. Prontamente ele diz que sua intenção é pesquisar, que se trata de uma pesquisa sobre violência escolar. Os funcionários da escola logo identificam sua tarefa, sabendo que há instituições por trás disso, sendo exposto que outros como ele aparecem para fazer o mesmo. Assim, apesar de certo receio por receber um estranho, os professores responsáveis entendem sua presença como legítima, principalmente após os documentos serem devidamente apresentados².

No momento em que fala “sou pesquisador” ele tenta convencer a si mesmo de quem diz ser, tão logo é apresentado na escola para os demais professores como tal. Entende-se que a produção do trajeto de pesquisa não cria somente um campo a ser investigado, na medida em que constitui o próprio pesquisador. Nesse sentido, sujeito e objeto são coemergentes de um mesmo plano em meio ao processo de pesquisar (PASSOS; BARROS, 2012). Chega-se à escola e interroga-se sobre a violência escolar não com intuito de conhecê-la, mas habitá-la, assim não se trata de saber “sobre”, mas “com” ela. Retira-se a primazia de um sujeito que conhece dissociado de um objeto a ser conhecido, pois o último também não é visto como um dado natural do qual deve ter de se extrair alguma representação. O ato de conhecer aposta menos na racionalidade, na medida em que emerge de um fazer com o mergulho na experiência.

Ao ser recebido, o pesquisador diz que pretende ter contato com estudantes e educadores, logo uma professora lhe diz “*os alunos estão precisando*”, referindo-se trabalhar no intuito de sanar os casos de violências. Notam-se primeiramente as inúmeras queixas em relação aos alunos, assim como a expectativa depositada na pesquisa que possa trazer

² Diário de campo – 17/10/2014

benefícios para a escola³. Logo é possível compreender que não ficaram claros os objetivos da investigação, pois não consistem em proposições acerca do combate ou da prevenção à violência escolar. A posição de especialista pouco interessa, assim como o lugar de neutralidade é recusado, na medida em que não se pretende ocupar a posição de agente externo a atender demandas da escola, mas, de outra forma, tomá-las como objetos de análise.

A partir do estranhamento é possível estar atento aos jogos de poder e interesse, considerando as necessidades da escola em sanar seus problemas, além da colocação dos alunos como único foco das violências, ao retirar a atenção dos processos institucionais que produzem os corpos inquietos. Sabe-se que em meio a tais condições emergem os saberes dos *experts* como intelectuais, com sua intenção de dizer a verdade e apontar caminhos (FOUCAULT, 2009), tentando conduzir os alunos e professores a partir de seus conhecimentos específicos. Uma das professoras, que teve contato com o assunto da violência escolar previamente, questiona o pesquisador se vai trabalhar com a Cultura da Paz. Ele diz que não, pois sua pesquisa visa apenas acompanhar os processos em curso, sendo esclarecido que não se quer propor nada, na medida em que o interesse está mais nos descaminhos que envolvem a temática⁴.

O pesquisador coloca-se junto a professores e alunos, a partir das suas características de estranhamento, ignorância e a inquietude que o move a emergir na experiência. Entende-se que não há dissociação entre a pesquisa e o campo empírico. Desse modo, aparece a indiferenciação entre interior e exterior, quando ser estrangeiro e habitar a escola não quer dizer estar fora, nem mesmo se trata de fazer parte dela, mas estar em um espaço “entre” a interioridade e a exterioridade. A partir da dicotomia dentro-fora, os alunos questionam “*Tu és um professor novo?*”. Enquanto os professores interrogam “*você vem da universidade?*”. Entretanto, acredita-se que pesquisar é estar nessa zona de indiscernibilidade entre dentro e fora (PASSOS; EIRADO, 2012). Nesse espaço, dispõe-se a experimentar os afetos, objetivando habitar os territórios provisórios, considerando a implicação.

O ato de implicar-se faz-se presente desde antes de adentrar a escola, o que requer a recusa a qualquer pretensão de neutralidade ou objetividade científica, ao compreender a não isenção em relação à temática da violência escolar. Lourau (1993) chama a atenção para a característica da ciência por sua desimplicação, mediante a tendência em anular aquilo que é próprio do pesquisador. Não se trata de um engajamento, mas da compreensão de que é possível analisar o lugar em que se está sem esconder-se em posições de imparcialidade ao

³ Diário de campo – 17/10/2014

⁴ Diário de campo – 09/10/2014

dizer uma suposta verdade. Desse modo, ao acompanhar os processos, é possível reconhecer que o sujeito é constituído e transformado durante o ato de pesquisar, ao mesmo tempo em que o campo é modificado ao longo do percurso.

1.2 - De que escola se fala? Quem são os pesquisados?

Na busca por um campo de pesquisa, o pesquisador se deslocou por departamentos educacionais para encontrar uma escola. O objetivo inicial foi saber da existência de algum indicador de violência, chegando a órgãos públicos como a secretaria de educação municipal e a coordenadoria regional de educação. Na incursão não foram encontrados dados formais, mas somente relatos que afirmavam a importância do assunto da violência escolar e a indicação de uma professora que trabalhou com a capacitação de professores acerca do tema. O pesquisador então foi ao encontro desta professora que, a partir de um dado empírico, lhe encaminhou até uma escola estadual por referenciá-la como tendo muitos casos de violência, a ponto dos professores terem dificuldades em lidar com os alunos.

A escola investigada que se chega é aquela já mencionada por ter uma grande porta de madeira, assemelhar-se muito com uma casa, e nada se parecer com uma instituição de confinamento. É uma escola pública estadual de ensino fundamental, da rede pública de ensino, que se localiza no centro de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Sua estrutura física é de pequeno porte, comportando aproximadamente trezentos alunos. No período da manhã estudam os alunos maiores do sexto ao nono ano e à tarde os menores do primeiro ao quinto. A principal clientela são crianças e jovens advindos de bairros de periferia situados ao seu redor. De acordo com uma professora da escola, a comunidade escolar é constituída por famílias, predominantemente, de classes econômicas mais desfavorecidas.

O pesquisador buscou outras informações com os professores que contemplam dados específicos. Soube-se que os bairros situados ao redor da escola, dos quais advém a maioria dos alunos, foram criados a partir de ocupações de terrenos por famílias sem moradia que passaram a residir e, posteriormente, foram legitimadas como proprietárias. Esses espaços tornaram-se zonas residenciais em que a pobreza é acentuada. A professora destaca que existem muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, além de que nas comunidades há presença forte do tráfico de drogas, mencionando que alguns pais de alunos estão presos por causa disso. No entanto, há também alunos advindos de outras localidades, dentre elas o centro da cidade, que possuem maior condição econômica.

De acordo com uma das gestoras da escola, o índice de evasão da escola é bastante alto, assim como o de reprovação. Há alunos com idades avançadas entre dezessete e dezoito anos que estão nos sextos, sétimos e oitavos anos, porém se tivessem sido aprovados estariam já no ensino médio. A professora ainda expõe que há turmas formadas pelos alunos que repetiram o ano diversas vezes, com faixa etária mais avançada. Indica-se o período da manhã, em que tais jovens estudam, como o que mais apresenta queixas de indisciplinas e violências. Ela afirma que alguns professores pouco sabem lidar com tais turmas, porque encontram dificuldades de relacionamento, bem como em conduzir suas aulas, pois os jovens recusam-se a obedecer às normas e regras, além de haver casos recorrentes de brigas, ofensas, insultos dentre outras manifestações, envolvendo os estudantes entre si e com os professores.

Neste contexto, os sujeitos de pesquisa consistem em professores e alunos do turno da manhã, cujo critério foi encontrar interessados em discutir a temática da violência escolar. Desse modo, entrou-se em contato com seis professores (todas mulheres), duas delas integrantes da equipe da direção, que se dispuseram nos horários livres, entre as aulas, a participar. Além disso, pode-se acompanhar duas delas durante suas aulas⁵. Também foram abordados quatro alunos⁶ a partir da criação de um grupo focal, com idades entre 15 a 17 anos que pertencem a diferentes turmas entre o sexto, sétimo e oitavo ano. Escolheu-se essa faixa-etária pelo fato de ela ser referenciada, na escola, por contemplar alunos que mais se envolvem em situações de violência.

1.3 - Como se procedeu?

K, o personagem de Kafka (2013), percorre a aldeia por caminhos sinuosos, tendo como fator dificultante o fato de ser estrangeiro. Por causa das entrevistas e dos diálogos com os senhores, secretários e aldeões, K passa pouco tempo em casa, pondo-se a errar pela vila sem conseguir resoluções, nem mesmo chegar ao Castelo. Move-se basicamente pelo desconforto de habitar aquele local e, mesmo assim, em nenhum momento pensa em ir embora, encontrando refúgios em algumas casas. O pesquisador, de modo semelhante, dispõe-se a mover-se pela escola, como um estranho ao local, menos em busca de respostas e mais

⁵ Houve ainda uma reunião com professores no qual as seis participaram, além de outras quatro, que foi solicitada pela direção da escola para apresentação da pesquisa. O encontro foi transcrito no diário de campo.

⁶ Os alunos, participantes do grupo focal, serão chamados ao longo da pesquisa pelas iniciais de seus nomes, apenas para facilitar a compreensão das discussões grupais. Já os professores, como foram abordados individualmente, não são referidos com letras. Considera-se que a análise não é voltada para os indivíduos, mas os processos de subjetivação que envolve a violência escolar. Então se entende que nomear os sujeitos de pesquisa torna-se menos relevante.

aberto ao que lhe é incerto. No seu caminho inicial encontra empecilhos como a pouca receptividade de alguns professores e alunos, bem como facilitadores daqueles que lhe dão maior atenção. Ser alguém que não pertence à escola faz com que sinta a presença de olhares desconfiados, embora existam outros que parecem dispostos a confiar.

Mesmo assim, sente certo desconforto em habitar a escola pelo simples motivo de não pertencer a ela, além de não ter rotinas estabelecidas, na medida em que se desloca em espaços que foram pouco delimitados. É claro que isso também tem suas vantagens, porque pode, diferente dos professores e alunos, entrar e sair a hora que quiser pela grande porta de madeira, além de permanecer parado sem maiores restrições. No entanto, ele sabe que não é possível ter controle nenhum sobre as situações, na medida em que o percurso é imprevisível. Questiona-se, a todo o momento, se seus esforços terão resultados: Os alunos irão participar da pesquisa? Haverá professores receptivos? O distanciamento das certezas provoca diretamente as forças do caos, de modo que é preciso delinear um centro estável em seu interior.

O pesquisador então encontra um refúgio na sala de espera que passa a ser seu lugar preferido para permanecer na escola, desde que chegou agradou-se desse espaço, porque é possível acompanhar os fluxos de alunos, de vozes, de professores, de mochilas, de risos, de passos que se deslocam de um lado para outro. O que diferencia esse lugar dos demais é sua ausência de objetivo na instituição, de modo que ninguém permanece ali por muito tempo, mas somente aguardam para que sejam chamados nas demais repartições. Ao contrário dos demais passantes, entende-se que a meta é a espera, pois para acompanhar os movimentos e processos é preciso ter paciência. Os personagens de Beckett (2015, p. 10) sabem da importância de aguardar: “-Não podemos ir embora – Por que não? – Estamos esperando Godot”, repetem isso inúmeras vezes.

Na escola, espera-se que: os professores chamem; os alunos apareçam; as horas passem; as coisas aconteçam. Porém, o objetivo do pesquisador é menos executar a tarefa e mais a espera, o que não quer dizer ficar imóvel. Entende-se que é necessário entrar nas salas, porque nelas se pode habitar os territórios não geográficos mais diversos, porém não se quer permanecer neles, na medida em que fixar-se em um deles seria perder os demais. Diversas vezes recusou-se a ficar na sala da direção, embora tenham sido feito alguns convites. A preferência é por permanecer esperando, à espreita, tal como um carrapato mencionado por Deleuze (1996), ao ficar atento à passagem de um futuro hospedeiro. Não se aguarda somente pessoas, mas diferentes matérias de expressão que afetam por sua potência. Assim, de modo

algum se cria um território fixo, entende-se que “os territórios são as propriedades do animal, e sair do território é aventurar-se” (Ibid., p. 3).

Assim, o pesquisador percorre a escola, com toda sua ignorância, questionando as coisas que são óbvias para todos, além de permanecer aberto às incertezas que se encontram ao longo do trajeto. O diálogo é a via encontrada para chegar aos territórios, embora a atenção esteja voltada também para outras marcas expressivas. Questiona-se, a todo o momento, o que está acontecendo, de modo que alguns professores e alunos têm a paciência necessária para explicar, enquanto outros nem tanto. “Apenas uma pessoa totalmente estranha pode formular a questão que o senhor apresenta” diz o castelão à K, mediante as suas questões óbvias (KAFKA, 2013, p. 91). Da mesma forma, as questões do pesquisador não passam de obviedades, por portar sua ignorância diante do funcionamento das instituições e dos modos de vida que nela existem.

Mais do que interrogar e questionar, ao estar à espreita dispõe-se aos diferentes encontros, com diversas matérias de expressão, o que não se faz somente na escola, mas na composição da própria pesquisa com a utilização de diversas fontes. Durante o ato de pesquisar foi possível encontrar com autores de literatura, como aconteceu com Kafka, que foi o autor mais instigante ao pesquisador, justamente pela inquietude, o desconforto e a estranheza ao mundo. Oliveira (2012) entende que pesquisar em educação é abrir-se aos afetos que pedem passagem que podem derivar dos meios mais distintos como músicas, documentos, fotos, imagens, pessoas, livros, instituições, ideias e acontecimentos. A função principal dos componentes é criar sentidos novos, de modo a movimentar o pensamento.

À espera e à espreita, o pesquisador interagiu com professores, em um primeiro momento, ao mesmo tempo em que entrava em contato com as diferentes matérias de expressão. A escola, em alguns momentos, assemelhava-se ao mundo kafkiano, por seus impeditivos, restrições, em que, a passos lentos, nos descompassos, era necessário mover-se. A interação com os alunos tornava-se mais difícil, porque os jovens permaneciam nas salas de aula e recreio, considerando que os períodos de tempo de aula, recreação, merenda, entrada e saída eram devidamente cronometrados. Havia pouco espaço para a interação, logo se questionou como chegar até os alunos. A ideia da formação de um grupo focal já havia sido pensada, tendo em vista a experiência do pesquisador com grupos.

Abriram-se questões: Como formar um grupo focal? Quais seriam seus objetivos? De que modo chegar até os alunos? Quais procedimentos adotar? Nesse processo estão envolvidos os próprios agentes escolares, que ajudaram o pesquisador a encontrar brechas, em meio à rigidez dos horários, para reunir os alunos. Desse modo, a criação do grupo foi um

empreendimento coletivo, considerando o auxílio dos professores. Em virtude do cronograma de aulas, a opção foi propor as atividades no turno inverso (tarde), de modo a não atrapalhar as rotinas institucionais. Percebeu-se que interromper o andamento das aulas seria algo impróprio, tendo em vista a importância colocada na escola pelo andamento padrão, bem como no cumprimento das atividades curriculares.

Para tanto, o pesquisador passou nas turmas e expôs sua intenção de pesquisa. Seu objetivo foi elencar voluntários, contabilizando, inicialmente, até vinte e um inscritos, com idades que variavam de quinze a dezesseis anos. A intenção, a princípio, era constituir um grupo de seis a doze alunos. Propuseram-se três encontros, com duração de duas horas e meia, uma vez por semana. No entanto, apareceram no primeiro encontro somente quatro alunas (todas meninas), já no segundo e terceiro encontros compareceram apenas duas.

O grupo focal⁷ foi realizado a partir de disparadores temáticos com dois objetivos. O primeiro, seguindo a concepção de Dalligna (2012), visou produzir um material empírico em tópicos específicos, a partir de diálogos grupais e não falas individuais, nesse caso, acerca da violência escolar. O segundo pretendeu, com a utilização de disparadores temáticos, mais do que discutir, habitar o território, colocando-se junto aos discentes, focando na concepção de um dispositivo grupal (BARROS, 2009). Dentro desta perspectiva, ao invés de coletar, a proposição consiste em produzir dados, concebendo o grupo-dispositivo pelo seu potencial de invenção. Atenta-se para os efeitos produzidos coletivamente, com a criação de rupturas nas formas instituídas que retiram tanto o grupo quanto a temática, da condição de objetos a serem conhecidos.

A constituição do grupo como dispositivo ocorre através da experimentação, compreendendo-o pelo seu caráter de processualidade. Tal empreendimento contempla a sinalização das dicotomias, bem como o caráter de desnaturalização do que se encontra instituído, ao compreender a experiência grupal como disruptora com as significações dominantes. Para tanto, foram propostos os disparadores temáticos, não buscando verdades ou certezas postas em caminhos já previstos. Em outra via, o grupo como dispositivo é lançado no campo das incertezas, expectativas e interrogações que são propagadas por afecções (BARROS, 2009). Desse modo, elencaram-se três entradas das violências: entre professor e aluno; dos alunos entre si; das práticas de exclusão na escola. Esses tópicos constituíram-se como os focos do grupo, sendo dispostos a partir dos disparadores.

⁷ Foram realizados três encontros no mês de abril de 2015, em uma sala de vídeo dentro da escola. A execução do grupo ocorreu no turno inverso às aulas (período da tarde) dos sujeitos de pesquisa, às quartas-feiras.

Os disparadores funcionaram não somente como propulsores das discussões, mas diretamente associados aos movimentos de invenção, através da escrita e de colagens, de modo a não restringir os diálogos a conteúdos sobrecodificados, pois questionam o caráter natural das violências. Zordan (2012) compreende os disparos como algo que faz mover o pensamento, ao utilizar matérias de expressão advindas de diferentes fontes. Para tanto, utilizaram-se vídeos, cliques musicais, curtas-metragens, a partir dos encontros do pesquisador com as animações de Gerald Scarfe, a música de Roger Waters e a literatura de Kafka, além da utilização de produções fílmicas independentes e revistas de filosofia⁸. Isso possibilitou problematizar as relações institucionais, sem ficar restrito apenas a perguntas e respostas.

O grupo focal, assim como os diálogos com os professores, coloca o ato de pesquisar no nível da intervenção. Intervir está diretamente implicado no momento em que o ato de conhecer e fazer não estão dissociados. Com isso, não se trata de captar o grupo e a temática em questão por sua representação, nem mesmo buscar primar pela expressão dos sujeitos. De outra forma, atenta-se para os processos, objetivando acompanhá-los de perto, de modo a abrir-se aos afetos que permeiam a violência escolar. Neste empreendimento utilizou-se o diário de pesquisa (LOURAU, 1993) para acompanhar não somente os movimentos que ocorrem no campo, mas aquilo que atravessa o pesquisador e, de alguma forma, lhe imprime marcas. Nesse sentido, o ato de pesquisar constitui-se como experimentação, cuja principal transcrição fica a cargo das notas de campo, de modo a captar sua implicação.

Considera-se que o trajeto vai sendo traçado ao decorrer do percurso, ponderando os imprevistos, os desacertos, as errâncias, baseado em um plano de consistência, no qual o ato de pesquisar está diretamente relacionado com permitir-se acolher a incerteza (PASSOS; BARROS, 2012). Com essa premissa o pesquisador, aberto aos afetos e à espreita, encontrou um elemento pouco esperado no início do trabalho. Trata-se do caderno de ocorrências da escola, em que são registrados os casos de indisciplina e violência, além de conter encaminhamentos de alunos. O recurso é utilizado como medida de advertência aos estudantes, sendo empregados pelos professores que levam os alunos até a sala da direção para fazer um relato escrito das condutas vistas como impróprias. Esse objeto foi incorporado⁹ às análises, por apresentar marcas que caracterizam os territórios da violência escolar.

⁸ Utilizou-se: o clipe da canção *Another brick in the wall* (PINK FLOYD, 1979); O clipe musical *Welcome to machine* (SCARFE, 1977); Trechos do livro *Carta ao Pai* de Kafka (2004); Edições da revista *Filosofia: Ciência e vida*; O curta metragem *bullying – diário de sete dias* (PESSOA, 2011).

⁹ O caderno de ocorrências foi registrado por fotografias, sendo delimitado o foco nos registros do ano de 2014, nos alunos com idades entre quinze e dezessete anos, conforme a faixa-etária escolhida para os sujeitos de pesquisa.

Outro elemento inesperado foi o convite da direção da escola para o pesquisador conversar com os professores para apresentar sua pesquisa. Antes do início do ano letivo houve a reunião, com duração de uma hora e meia, que contou com a presença de dez docentes, em que o objetivo foi o diálogo sobre a temática da violência escolar. No encontro, que está transcrito no diário de pesquisa, foram utilizados os recursos de vídeos que consistiram nos mesmos disparadores temáticos e tópicos preparados para o grupo focal com os alunos. Nesse encontro pode-se propor uma experiência grupal, atentando para os processos coletivos que se passam em meio aos educadores.

Entrar na escola com procedimentos de pesquisa, em uma condição estranha às suas experiências anteriores, permitiu ao pesquisador desfazer antigas imagens atreladas ao âmbito escolar, como a da instituição de confinamento com muros e grades. No momento em que permanecia esperando, havia a sensação de não pertencimento ao local, assim como despendia certo esforço para integrar-se como forasteiro. A dificuldade maior justamente colocou-se no momento ter de encontrar uma forma de habitar a escola com sua função um tanto abstrata naquele contexto, no momento em que as rotinas institucionais pouco incluíam os estrangeiros. Então permanecer à espera e à espreita, no banco da sala espera, foi fundamental, na medida em que a partir disso surgiram movimentos inesperados e inusitados.

1.4 - Analisar como?

A partir do encontro com os professores, do caderno de ocorrências e dos dados produzidos no grupo focal, com as transcrições no diário de campo, dispõe-se a desenhar os territórios da violência, assim como suas instabilidades e pontos de mutação. Propõe-se a delinear paisagens territoriais e seu funcionamento, considerando as marcas expressivas, bem como as intensidades e afetos que as conduzem. Para tanto, ao acompanhar as linhas que compreendem as subjetivações chega-se a uma esquizoanálise¹⁰, de modo a captar as significações, sentidos e, ao mesmo tempo, ponderar os mundos passivos de serem desmanchados, através de fluxos desterritorializados referentes às potências que se efetuam no plano invisível das forças (GUATTARI, 1988).

O movimento analítico compreende o campo das formas e das forças, pensando nas estratificações, nos territórios sedimentados da violência escolar, mas também nas subjetivações que estão em vias de emergir, a partir das enunciações coletivas. Com isso

¹⁰ A esquizoanálise é um termo proposto por Guattari (1988) para referir-se a um processo de análise que constitui uma geografia da subjetividade, compreendendo as formações do desejo no campo social, em que estão presentes territórios, assim como movimentos de desterritorialização que envolvem subjetivações.

atenta-se para as concepções naturalizadas da violência, mas também outras possibilidades de pensar a temática, a partir dos diálogos com professores e das trocas que se efetuam no grupo focal com alunos. Ao analisar o trajeto construído entre pesquisador e os pesquisados, pretende-se:

Arriscar-se numa experiência de crítica, de análise das formas instituídas nos compromete politicamente. Tal operação de análise implica a desestabilização das formas instituídas e acessa o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui, devolvendo-a ao plano de sua produção, que é o plano coletivo, heterogêneo e heterogênico, que experimenta incessantemente a criação (BARROS; BARROS, 2013, p. 377).

As análises voltam-se às anotações no diário de campo não para descrever a realidade como se anuncia, mas para problematizar as dicotomias naturalizadas e as significações dominantes, bem como os pontos de mutação existentes. Para delinear os territórios existenciais, a atenção volta-se para a micropolítica e a macropolítica, que compreendem as estratégias de formação do desejo no campo social, ao analisar as linhas de fuga, duras e flexíveis nas quais os territórios existenciais se solidificam ou são desmanchados. Isso é possível através da leitura de Guattari (1988), no acompanhamento dos modos de subjetivação em curso, combinando linhas molares e moleculares, considerando as relações de poder (FOUCAULT, 2009) que produzem os corpos escolares.

Para abarcar este contingente, dispõe-se do conceito de analisadores. O pesquisador tem de construir analisadores e não propriamente analisar. Nesse sentido, conforme Barros e Barros (2013, p. 376): “Analisar é evidenciar, por meio de analisadores, o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. A análise faz aparecer esse esquecimento, essa ignorância institucional instituída, esse silêncio sobre o que e como se institui a realidade”. Questiona-se a naturalidade dos objetos, sujeitos e saberes, bem como as relações que constituem a territorialidade e sua pretensa homogeneidade. Os analisadores são definidos por deflagrar alguma situação, manifestando determinado ponto que indica certa problemática na instituição.

Outro tipo de analisador são eventos ou indicadores que mudam o curso dos processos institucionais. Esses são entendidos como propulsores de outros modos de subjetivação, promovendo microfissuras. Aqui está presente o entendimento de Guattari (1987) ao conceituar a interpretação como algo ao nível da ruptura, operando diretamente no coeficiente de transversalidade, pois tensiona as formas instituídas e produz algo novo, mediante as relações de autoridade que caracterizam as verticalidades e o comprometimento na

comunicação, referente às horizontalidades. Nesse sentido, o analisador é visto como resistência aos jogos de poder, no momento em que ocorrem movimentos inesperados, em acontecimentos que subvertem a ordem “natural” da instituição.

Nesta pesquisa foram elencados cinco analisadores que surgiram durante o percurso nas interações do pesquisador com a escola e os sujeitos de pesquisa. Os três primeiros constituem os territórios da violência escolar: violência docente; violência discente; aluno problema. Os dois últimos, intitulados um corpo não tão dócil nem problemático e professores que cantam, operam com função de desterritorialização, ao atentar para os alunos e professores como vidas imanescentes ao mundo, que escapam aos domínios da violência. Com isso atenta-se para as linhas duras, flexíveis e de fuga que estão entrelaçadas (DELEUZE; PARNET, 2004). Assim, o trajeto compreende acompanhar as formas rígidas sedimentadas da violência, assim como as linhas de fuga e seus diversos perigos, como o de recair em buracos negros, ao serem sedimentadas e bloqueadas. O processo consiste em interrogar as conjunções entre as máquinas, desde as suas estratificações até possíveis rupturas.

O movimento de análise ocorre, através da implicação do pesquisador, ao habitar os territórios da violência e desenhá-los, considerando suas pontas de desterritorialização. O campo analítico compreende os universos de referência criados na escola, em que professores e alunos encontram-se imbricados, onde são constituídos determinados modos de pensar, agir, falar e fazer que permeiam as existências. Guattari e Rolnik (2008, p. 388) vão definir tais aspectos como próprios de territórios existenciais que:

Pode ser relativo a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Ao percorrer o trajeto dentro da escola, através do grupo focal e dos diálogos com os professores, questiona-se como os coletivos se fixam ou conseguem sair das significações dominantes (linhas duras) que os dissociam da política, anulando sua condição de coprodutores de seus modos de vida. Este percurso opta por uma perspectiva ética na resistência às modelizações subjetivas e não somente nos efeitos de dominação existentes. Assim, os processos voltam-se também para a vida que se expande, ao perceber outros campos de possíveis em meio aos territórios da violência escolar. Portanto, entende-se que há sempre meios de resistir às cristalizações do poder, que se instauram na máquina escolar,

podendo ser encontradas revoluções moleculares (GUATTARI, 1988) a partir de singularidades referentes às potências de existir.

1.5 - A produção de subjetividade e a violência escolar

A intenção nesta pesquisa não é tanto utilizar um conceito geral de violência, mas, a partir de análises locais, compreender suas variações e movimentos, considerando que a violência escolar aparece nos diferentes territórios. Ao voltar para os processos de subjetivação, o foco não está em encontrar indivíduos violentos, vistos em formações identitárias, mas traços que se multiplicam na escola que, de algum modo, constituem alunos e professores. Considera-se que são existências que habitam a escola, sem ser restritas a imagens de agressores ou vítimas. Por isso fala-se em paisagens territoriais e não personalidades ou características agressivas.

Nessa compreensão, o sujeito acaba perdendo seu local central. Ao utilizar a leitura de Guattari (1988, p. 150), encontram-se professores e alunos que estão “na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade”, sob as regulações dos códigos institucionais, sendo atravessado por inúmeros agenciamentos. A família, a comunidade, a sociedade, a tecnologia e a comunicação, entre outros grupos e dispositivos, vão produzindo diversos territórios existenciais, ao mesmo tempo em que movimentos de desterritorialização operam rupturas nos modos de viver. Trata-se de uma subjetividade metaestável, que não faz parte exclusivamente de um aparelho psíquico individual, estando presente também em outras instâncias coletivas, considerando forças que rompem com as determinações estruturais.

Entende-se a subjetividade como coletiva, o que não quer dizer predominantemente social ou individual, mas como parte da lógica dos afetos aquém dos indivíduos, considerando os diversos atravessamentos. Guattari (1992, p. 19) propõe uma definição para o termo: “O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. São condições territoriais mais ou menos provisórias, que constituem universos de referência a partir de tramas relacionais, bem como singularidades que colocam a realidade na impossibilidade de ser representada, pois está em constante produção.

A partir da noção de *produção de subjetividade*, torna-se possível acompanhar os processos que compõem a realidade escolar, voltando-se para as formações desejantes no campo social. Na concepção de Guattari (1988), o desejo não é próprio de um sujeito, mas de

máquinas acopladas umas às outras que são eminentemente produtivas. Nessa direção, o pesquisador conseguiu acompanhar e integrar-se ao funcionamento maquínico, ao deslocar-se nos espaços, viver os afetos, encontrando com outros corpos ao habitar os territórios da violência escolar. Assim, com seu estranhamento e inquietude, andava pela escola, deixando-se afetar pelos corpos, chegando aos universos de referência sedimentados e outros nem tanto, na medida em que a vida não cessa de ser produzida. Entende-se que não há consciência envolvida nisso, mas sim configurações e conexões maquínicas que geram determinadas formas de sentir, ver e falar a escola.

O pesquisador percebeu a si mesmo imerso nas exigências de uma máquina escolar que produz determinados modos de existir. Algumas vezes teve que concordar com as afirmações, principalmente por parte de alguns professores, que pregavam a importância de estabelecer o respeito na escola. Como explicar que não se trata de uma dicotomia entre violência e paz? Da mesma forma, em outro momento, sentiu, por vezes, certa necessidade de sanar as demandas da escola referentes à violência escolar com as queixas sobre condutas desviantes por parte dos alunos, na medida em que elas não paravam de ser geradas. Na ânsia de integrar-se e exercer alguma função, mediante o súbito desconforto de habitar um lugar indefinido, começou a pensar que talvez a pesquisa como intervenção poderia modificar um quadro de violência.

Isso ocorre no que Guattari (1988) destaca sobre as máquinas com seus conjuntos molares e moleculares, situadas aquém e além dos sujeitos, acoplarem-se umas às outras, movendo e fabricando o desejo, através das máquinas desejantes. Assim, há desejos que permeiam a instituição e são conectados aos modos de semiotização individuais, nesse caso específico, produzindo a necessidade de atender a escola e reproduzir o que está significado. A vontade do pesquisador ou mesmo sua recusa em relação às demandas escolares não advém de uma interioridade, mas do que lhe é exterior referente à subjetividade maquínica. Guattari (1992, p. 50) destaca que “a máquina depende sempre de elementos exteriores para poder existir como tal. Implica uma complementaridade não apenas com o homem que a fabrica, a faz funcionar ou a destrói, mas ela própria está em uma relação de alteridade com outras máquinas”.

As máquinas técnicas e sociais comportam modos de significar e produzir sentidos nos diversos meios, operando com a criação de códigos presentes nas relações sociais e institucionais. Considera-se que as significações devem ser problematizadas, o que levou o pesquisador a recusar certos discursos e práticas como a díade violência-paz e a atender os anseios dos professores, em função de outra forma de atuar na escola. Assim, as demandas

não são atendidas, mas analisadas (LOURAU, 1993). Delineiam-se resistências, ao desviar-se das proposições escolares, discordando da necessidade de almejar uma escola pacífica e resolver seus problemas. Não há aqui um sujeito com mais ou menos consciência, mas outros processos que são incorporados às máquinas abstratas e desejantes que não buscam a reprodução ou perpetuação de um mesmo estrato, porque correm em diferentes direções tal como entende Guattari (1988), questionando o caráter instituído e as relações de poder.

Nesse sentido, o pesquisador, os professores e os alunos não desejam individualmente ou socialmente, na medida em que eles são apenas resíduos¹¹ postos ao lado das máquinas que se ocupam da oralidade, dos movimentos, do pensamento e das expressões. Enquanto as máquinas técnicas querem homogeneizar a realidade, as máquinas desejantes, nas quais linhas de fuga são traçadas, recusam o mundo apenas como uma representação (DELEUZE; GUATTARI, 2010). As últimas vêm justamente a minar as primeiras, proporcionando escapes aos modos de significações dominantes. A partir disso os corpos estão envolvidos em determinadas subjetivações na sociedade e na escola, obedecendo às regras sociais e de convívio, agindo de acordo com os códigos existentes e, também, se negando a ser submetido pelos modelos que tentam circunscrevê-los.

Entende-se que no meio do funcionamento maquínico e institucional aparece a violência escolar, circulando entre instâncias de repressão e de semiotização individual, conectando-se às máquinas desejantes, juntamente com os elementos do *socius* repressivo¹². As manifestações de hostilidade por parte dos docentes e entre os discentes surgem juntamente a determinados modos de existir na escola, tendo atravessamentos da sociedade, considerando que o ambiente escolar não pode ser isolado dos demais componentes maquínicos. As condutas agressivas estão diretamente relacionadas às máquinas que incidem em como se vê, fala, pensa e concebe a violência na escola. Isso envolve diretamente processos desejantes, na medida em que “há tão somente o desejo e o social e nada mais. Mesmo as formas mais repressivas e mortíferas formas de reprodução social são produzidas pelo desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46).

A análise dos processos de subjetivação recai sobre a instituição, os professores e os alunos envolvidos em condições desejantes e políticas. A atenção volta-se para as

¹¹ Em uma passagem do Anti-Édipo, Deleuze e Guattari (2010, p. 25) afirmam que o “sujeito, produzido como resíduo ao lado da máquina, apêndice ou peça adjacente à máquina (...). O próprio sujeito não está no centro, ocupado pela máquina, mas nos contornos, sem identidade fixa, sempre descentrado, *concluído* dos estados por que passa”.

¹² A ideia de repressão não é utilizada no sentido da relação entre dominante e dominado. Trata-se de múltiplas estratégias de captura do desejo, a partir de estruturas que compreendem centros de significância, fundados em normas e modelos, que regem a sociedade, onde as instituições desempenham papel fundamental, para manutenção da ordem vigente, dentro do sistema capitalista.

constelações sociais e tecnologias de submissão semióticas particulares, que advêm principalmente do meio institucional, considerando ainda o âmbito social e familiar. Estas sujeições ocorrem nas diversas instituições responsáveis pela regulação dos fluxos, através de procedimentos de controle e estratégias de captura do desejo. Considera-se a existência de uma máquina escolar que põe em funcionamento todo um modo de se portar fundado nas normas vigentes próprias da expressão adulta, considerando que, antes de tornar-se aluno, o sujeito possui modos de expressão que vão sendo perdidos em função dos modos semióticos dominantes que incorpora. Tal como expõe Guattari (1988, p. 164):

Na realidade, a máquina de ensino obrigatório não tem por fim primordial transmitir informações, conhecimentos, uma “cultura”, mas transformar inteiramente as coordenadas semióticas da criança. Pode-se considerar, nestas condições, que a função real do “período de latência” é um equivalente moderno dos campos de iniciação, que nas sociedades primitivas, fabricam “pessoas” com exceção, isto é, dos adultos machos que respondem pelo essencial das normas do grupo. Mas aqui, o campo de iniciação, em lugar de durar quinze dias, dura quinze anos, e seu objetivo é submeter os indivíduos até o mais íntimo de suas fibras nervosas aos sistemas de produção capitalistas.

A máquina escolar constituiu-se na Modernidade com a sociedade disciplinar descrita por Foucault (1997). A disciplina já existia como forma de domínio, todavia foi nos séculos XVII e XVIII que se tornaram formas gerais de controle dos indivíduos, chegando ao século XIX no seu ápice. As práticas disciplinares são exercidas por confinamentos e regramentos, investindo na produção social. É preciso tornar os corpos úteis e dóceis, através da eficácia dos movimentos, dentro de uma racionalidade de tempo e espaço bem delimitados. Assim, a escola, historicamente, pretende chegar o mais próximo possível da homogeneidade, ordenando aqueles que estão dispersos para que não desviem de suas funções.

Ao adentrar a escola, o pesquisador estranha alguns procedimentos empregados por não estar habituado àquela rotina. Embora esteja acostumado com a universidade que possui suas regras, o espaço escolar é um universo bem distinto, principalmente por seu maior rigor quanto ao modo de conduzir os alunos. A estranheza se passa nas pequenas coisas, como no ato dos estudantes terem de pegar a chave do banheiro na sala da direção para utilizá-lo, até na forma de tratamento interpessoal, em que se percebe uma grande intensidade nas vozes. Notam-se os horários delimitados para entrar, sair, merendar, estudar e descansar. A porta da frente fica aberta, porém somente com autorização os alunos podem sair. No entanto, ninguém mais parece intrigar-se com aqueles procedimentos e movimentos que se repetem todos os dias, a ponto de serem vistos como naturais.

A tecnologia do poder disciplinar, de acordo com Foucault (1997), exerce o controle individualizante, quando monitora cada indivíduo, como nas avaliações e vigilâncias constantes e, ao mesmo tempo, totalizante, com a exigência de homogeneidade de acordo com os critérios de normalidade estabelecidos. A arquitetura, a disposição das classes, a ordenação em fileiras, os horários para estudo e descanso, são elementos que compõem uma anatomia política constituída de procedimentos atentos às minúcias como gestos e discursos, cuja intenção é o governo dos alunos, mediante as sutis privações e até micropenalidades. Tudo isso para que os corpos sejam adestrados, de acordo com as exigências sociais de futuros cidadãos, aptos a conviver em sociedade, como corpos produtivos.

Porém, o pesquisador logo compreende que é impossível restringir os corpos à docilidade e utilidade, no momento em que se depara com alunos que em nada se parecem com indivíduos padronizados, porque habitam a escola com risadas, conversas e gritos que excedem o espaço organizado. Guattari (1988) considera que as máquinas não produzem processos homogêneos. Delas insurgem movimentos inesperados, inquietações, singularidades, assim como as violências. Entende-se que é justamente na fissura criada por linhas moleculares junto à máquina escolar, no conflito não idealizado, nem desejado por profissionais da educação, que são geradas as condutas violentas, bem como os demais comportamentos considerados como desviantes. É preciso produzir cidadãos civilizados e obedientes, com valores de acordo com a cultura dominante, porém isso é transfigurado diante dos excessos cometidos pelos alunos entre si e com os professores. A instituição disciplinar não consegue manter os estudantes sob controle por todo o tempo, mesmo utilizando-se de seus instrumentos de regulação como advertências, testes, condicionamentos e vigilância.

Da sala de espera é possível ver as câmeras que estão nas paredes que multiplicam os olhares na escola. Há uma vigilância que não atua somente como uma mera alegoria, mas um dispositivo óptico que faz ver e sentir que se está sendo observado (FOUCAULT, 1997). O pesquisador, com sua ignorância, indaga o motivo de existirem aparelhos de monitoramento, tendo em vista que, em alguns momentos, teve a sensação de estar sendo vigiado. Então uma professora logo lhe responde que se vigia porque é necessário, sendo que a qualquer momento os alunos podem se exceder. No descuido das autoridades podem ser geradas confusões, tumultos, brigas dentre outras ações impróprias. O caderno de ocorrências é outro instrumento bastante utilizado, porém, de acordo com a professora, ele pouco impede que os conflitos aconteçam, na medida em que os registros de advertência são feitos quase que diariamente¹³.

¹³ Diário de campo – 11/12/2014

É possível questionar: o que produz as falhas na máquina escolar, gerando os conflitos, indisciplinas e violências? É possível encontrar uma pista da subjetividade produzida, seguindo o pensamento de Deleuze (1992, p. 224): “Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc.” O autor expõe que as instituições disciplinares, com seus regimes fechados, operando através de moldes individualizantes e massificantes, encontram-se fragilizadas. São efetuadas outras estratégias de controle contínuo, através dos modos de viver próprios do capital e as tecnologias da informação, na contemporaneidade, que funcionam, supostamente, com uma maior “liberdade”. Ocorrem diferentes formas de regulação dos fluxos em uma sociedade na qual a comunicação instantânea constitui suas subjetivações próprias.

A chamada sociedade de controle veio para modificar a lógica instaurada na Modernidade, em que se fazia presente o disciplinamento como principal estratégia de governo. No mundo contemporâneo, a subjetividade é, também, produzida por meio de linhas flexíveis distintas das linhas duras próprias dos sistemas disciplinares. De acordo com Guattari e Rolnik (2008), há uma subjetividade capitalística que se ocupa da sujeição subjetiva, incidindo nos pensamentos e afetos vividos nas relações tecidas, a partir de modelos existenciais já fabricados, direcionados pelo consumo e por valores individualistas que norteiam a sociedade. Para além do governo individualizante, próprio dos dispositivos disciplinares, são abertos espaços para outros modos de semiotização, que atuam sobre as aspirações dos sujeitos e grupos, instaurando-se no processo de produção referente à força de trabalho, assim como nos modos de viver de acordo com os signos do capital.

A partir do contato com os alunos e professores, o pesquisador, sentado na sala de espera, observa ao seu redor e a si mesmo envolvido pelos recursos digitais. Então nota a subjetividade que se passa pelas vias não humanas ao perceber as tecnologias ali presentes que não se restringem às câmeras de vigilância. No pátio, durante o recreio, alguns alunos frequentemente checam seus celulares, sendo que há reclamações na direção da escola, da utilização dos aparelhos nas salas de aula, o que passa a ser um problema. De acordo com uma professora, houve uma briga na escola que começou por provocações via mensagens de texto pela internet. Em outro momento, o pesquisador vai até a sala dos professores e encontra três professoras mostrando imagens e vídeos pelo telefone, considerando que, na ausência de diálogo, ele próprio começa a manusear o seu aparelho¹⁴.

¹⁴ Diário de campo – 07/04/2015

Nesse contexto, a escola constitui-se, enquanto instituição disciplinar, em um tempo e espaço diferente de sua fundação, tendo em vista que a sociedade não objetiva mais produzir um sujeito homogêneo modelado pelas diversas instituições de confinamento, conforme destaca Deleuze (1992). Não se trata somente da utilização das tecnologias, mas a constituição de muito menos corpos dóceis produzidos socialmente, o que desencadeia diversos conflitos pelas divergências “naturais” no contexto escolar. Segundo Prata (2005), a escola convive com as discrepâncias, em que os professores almejam um aluno disciplinado, submisso, a partir de um perfil homogêneo que dificilmente pode ser encontrado. Assim, ocorre um estranhamento entre as figuras de autoridade e os discentes, pois o aluno está fora do esquadramento próprio dos modelos obedientes de outrora, ainda marcados pelos regimes de subordinação característicos das instituições disciplinares.

Com esta crise derivariam mais corpos indisciplinados e, até mesmo, violentos. A escola deixa de contar com as técnicas disseminadas socialmente, que almejavam fabricar sujeitos dóceis e úteis, surgindo diferentes modos de subjetivação. A sociedade modificou-se, mas a escola, em parte, permaneceu atrelada ao mesmo espaço de ordenação, sujeição, classificação e vigília dos corpos. Enquanto tenta sustentar seu modo de funcionamento homogêneo, há movimentos heterogêneos que fazem o sistema de ensino falhar em seu objetivo máximo de produzir cidadãos civilizados, incidindo em comportamentos desviantes de todo o tipo. Tal proposição é reafirmada por Aquino (2009, p. 69):

É certo que as famílias, fábricas, hospitais e prisões se encontram em um alegado estado de crise crônica, que se traduziria na ideia de descompasso ou defasagem em relação às múltiplas exigências do volátil meio sociocultural. E talvez o melhor exemplo da derrocada disciplinar seja encarnado pelas práticas escolares, vide a queixa de indisciplina generalizada por parte expressiva dos profissionais da educação.

Dessa forma, acredita-se que os territórios da violência são gerados em meio a uma crise social, institucional e subjetiva. São outros simulacros, utilizando a ideia de Rolnik (2011) o real é simulação, a realidade, inacabada, existe em meio a processos de criação e esfacelamento de máscaras, nas articulações sociais e políticas, que colocam a subjetividade em movimento, produzindo incessantemente os modos de viver e sentir. Assim, não se pensa em identidades fixas estabelecidas, sendo impossível designar alguém como agressor ou vítima e restringi-lo a formações identitárias. Há, antes de sujeitos, máscaras como territorialidades, dentre os múltiplos territórios que compõem a sua existência. Em vista disso, não se pensa em sujeitos violentos, mas sim modos de subjetivação em curso.

O termo subjetivação não remete somente às territorialidades, embora não esteja dissociado delas. Como aponta Deleuze (1992, p. 147) “a subjetivação como processo é uma individuação, social ou coletiva, de um ou de vários”. Não se trata de um sujeito, mas de vidas e acontecimentos que se efetuam em linhas molares e moleculares. São professores, alunos e um pesquisador que se movem em meio às relações de saber e poder sem restringirem-se a elas. Destaca-se que há sempre possibilidades de resistência, que não se deixam captar pelas estagnações que despotencializam os corpos ao habitar as estratificações próprias da máquina escolar. Isto é, torna-se impossível restringir as vidas aos territórios sedimentados em que se encontram as ações ditas violentas ou desviantes. Da mesma forma, os corpos negam-se a obedecer, porque os poderes não conseguem docilizá-los.

Resistir é pensar na violência por sua potência também de vida, assim como problematizar toda a moral que permeia a temática. O poder tenta de todo modo capturar as formas de vida que não cessam de expandir-se. Assim, o pesquisador vive seu desconforto de habitar a escola, esperando que as coisas aconteçam, sem resignar-se. Esperar não é o mesmo que ficar parado, mesmo que o tempo de inação aparentemente seja longo. As subjetivações são territórios e resistências ou, em outras palavras, paisagens territoriais e movimentos de tensionamento e desterritorialização, o que se torna justamente o norte desta pesquisa. Considera-se que desenhar territórios da violência só é possível ao buscar, constantemente, suas linhas de irrupção, em um movimento de desnaturalização das formas instituídas.

2 – TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA DOCENTE

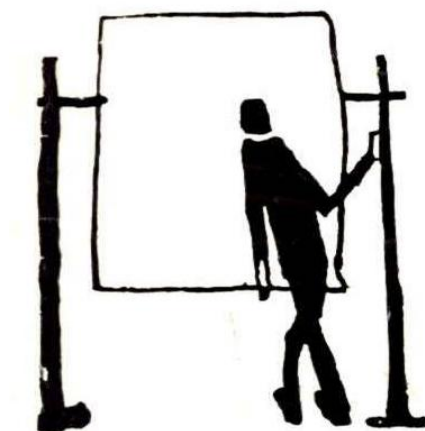


Figura 2 - Homem no quadro
Fonte: (KAFKA, 2006)

Em um de seus primeiros dias na escola, o pesquisador está esperando que alguma coisa aconteça. Por vezes, quando fica angustiado, começa a escrever enquanto não o chamam, aguarda até que apareçam os fluxos de alunos, professores e vozes. Certo dia tentou permanecer na sala da direção, mas não conseguiu, porque fica desconfortável com os olhares e, por vezes, alguns questionamentos. “O que você faz aqui?” Diante dessa questão ele fica sem saber o que responder, então repete seu refrão “é uma pesquisa. Sou pesquisador”, no entanto parece que nem sempre as respostas são suficientes para seu súbito desconforto. Ao deparar-se com momentos de aparente calma, em alguns instantes questiona-se da existência de violências, então ao deparar-se com o registro de advertências, encontra dezenas por parte dos alunos¹⁵.

Da sala de espera, situada na frente da escola, pouco se escuta o que acontece no andar de cima, onde estão professores e alunos. Há uma súbita curiosidade do pesquisador, por sua inquietude, em subir as escadas que levam a alguns corredores em que as salas de aula estão distribuídas. O que se passa em um espaço no qual os corpos estão relativamente confinados? Intriga-se ao ouvir falar na escola sobre uma suposta violência docente, com agressões simbólicas, também chamadas de psicológicas, causadas pelos excessos de autoridade. Logo, a atenção é voltada, inicialmente, para captar a existência das condutas que excedem na intenção de acompanhar os processos em curso de perto.

¹⁵ Diário de campo - 14/11/2014

Escuta-se sobre a existência de condutas excedentes, através das vozes tímidas advindas de gestores e alguns alunos. Uma professora, integrante da equipe da direção da escola, faz críticas sobre a postura autoritária de alguns colegas, mesmo que com um “falar baixo” porque quer evitar indispor-se com eles¹⁶. O pesquisador estranha tal cena e pouco compreende as restrições à intensidade da voz empregada na conversa. Posteriormente, percebe que inferir sobre a arbitrariedade dos professores, em certa medida, pode ser criticar a própria escola, ao questionar as ações das figuras de autoridade. Assim, uma receosa demanda é encontrada, entendendo a insurgência de uma problemática passível de ser analisada e discutida.

Os alunos atestam, apesar de algumas controvérsias, durante o grupo focal, que há professores que os tratam mal, sendo ríspidos e arbitrários. De acordo com a aluna A há posturas austeras e, até mesmo, hostis, principalmente na sala de aula. Indica-se um professor autoritário que apresenta ações rígidas, prezando pela ordem, pois esperam que os estudantes façam silêncio e, para isso, chegam a exceder-se. Essa figura é apontada também por outra professora, integrante da equipe da direção, por ter certa inabilidade em lidar com os jovens, envolvendo-se em frequentes conflitos, além de apresentar queixas constantes em relação aos alunos que perturbam¹⁷. Com isso, possuem dificuldades na relação com os alunos, na medida em que apresentam pouca tolerância às ações contrárias, tais como as posturas desafiadoras, impertinentes e pequenos desvios.

Atenta-se para um território docente constituído em meio à escola, no qual está presente a figura de autoridade e seus possíveis excessos, a partir dos processos de subjetivação que envolve o professor. Busca-se, com isso, encontrar as condições que surgem na escola os chamados autoritarismos e seus desdobramentos, problematizando o que se caracteriza como uma demanda escolar tímida e, ao mesmo tempo, o primeiro objeto de análise.

2.1 - É preciso “ser firme”

A matéria está no quadro, os corpos são dispostos em fileiras, as classes organizadas em série, não muito perto nem pouco longe, estando todos sob o olhar do professor que vigia. Há conversas na sala, de modo que ocorre um princípio de dispersão, causando pequenos tumultos. Existe certa necessidade de ordem para que o ensino se efetue, assim como o

¹⁶ Diário de campo – 20/11/2014.

¹⁷ Diário de campo – 14/11/2014

estabelecimento do domínio da figura de autoridade, da qual foi investido plenos poderes pela instituição de conduzir os demais. É necessário conter um grupo de alunos que não quer escutar, nem mesmo fazer as atividades. Então, uma voz ressoa sobre os demais, impondo seus limites, com as condições expressivas próprias, delimitando um centro estável, impedindo que as forças do caos adentrem seus domínios.

Por vezes, a voz que se sobressai é um grito, vindo acompanhado de excessos que podem causar sensações diversas naqueles que escutam. Há gestos incisivos e enfáticos, em que os professores franzem as sobrancelhas, enrugam as testas, movimentam-se pelas salas. Antes de pensar qualquer tipo de violência nesse momento, é possível perceber que se está diante do governo do aluno em seu pleno exercício, considerando seu modo de conduzir o outro. Há uma relação de obediência instituída que não se restringe à instituição escolar, pois opera através da moral, em que o aluno deve submeter-se ao professor, tal como o filho ao pai. As máquinas técnicas, como a escolar, acoplam-se às sociais em que são manifestadas diferentes formas de domínio sobre o outro, constituindo os universos de referência como afirma Guattari (1988), de modo que em comum estão as relações de poder no seu nível mais periférico.

O pesquisador, em um momento, estranha e, até mesmo, fica incomodado com a postura de uma professora na sala de espera. A sensação é de um ambiente asfixiante permeado pela disciplina, em que nada pode sair do controle. Ela grita com um aluno para que ele não permaneça nesse local. No entanto, não parece haver nenhum constrangimento naquele momento por nenhuma das partes, na medida em que o jovem apenas acata o que lhe foi proposto. Em outro momento, em conversa com a mesma professora, sua fala é branda e em nada se parece com aquela que se passou na cena em que presenciou¹⁸. O que aconteceu? Como dizer de uma ação autoritária?

Ao subir as escadas e chegar às salas, escutam-se os gritos de um professor que ressoa em uma das salas de aula, ao mesmo tempo em que vozes de alunos aparecem no momento em que as portas das salas são abertas, o que afeta diretamente o corpo do pesquisador, que começa a ter certo receio em avançar. Questiona-se até que ponto o ato de conduzir o outro, legitimado pela instituição e a sociedade, não é feito de modo excedente? Assim, atenta-se para a linha tênue situada entre as posturas autoritárias e a utilização da autoridade. Tal problemática é encontrada em Foucault (2004, p. 285) ao apontar que:

¹⁸ Diário de campo – 14/11/2014

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante; à tutela de um professor arbitrário e etc.

Dentro dessa perspectiva, não há nenhum problema em gerir o outro, no entanto é possível atentar para os efeitos da dominação, considerando que o poder não é repressivo por si mesmo, nem mesmo pode ser visto exercido em um único sentido. Os domínios distanciam-se da díade dominante-dominado, proliferando-se nas pequenas disputas entre os alunos e professores em sala de aula. No entanto, por vezes, ocorrem constrangimentos maiores, quando os corpos ficam encolhidos com as cabeças baixas ou, de outra forma, desafiam o professor que tenta defender-se das forças do caos que tentam invadir seu território. Então como saber se as imposições verticais ocorrem através de uma “autoridade, arbitrária e inútil”, ou se trata apenas do modo do governo em sala de aula?

O pesquisador, com sua ignorância, questiona o motivo da imposição de voz. Uma professora lhe diz que é preciso ter “*firmeza*” com os alunos, para que respeitem a autoridade e cumpram suas obrigações¹⁹. Percebeu que “*ser firme*” é uma expressão recorrente na escola, estando acompanhada de certo modo de impor-se sobre o aluno, demonstrando a autoridade, de modo a assegurar que seja mantida uma dimensão própria de um território. Impor a voz, o corpo e o olhar, mais que simples expressões, demarcam um domínio territorial, pois há ritmos envolvidos, além de forças que estão em movimento e repouso. Como definem Deleuze e Guattari (2005, p. 121) “É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território”. Trata-se da ocupação de espaços, aparentemente invisíveis, delimitados em relação a uma alteridade subjetiva.

O território da autoridade docente é construído junto à disciplina escolar, que ampara o professor mediante as instabilidades das linhas de fuga que o abalam. Entretanto, é impossível pensar em estabilidade, quando há o tensionamento constante através de forças agonísticas que se encontram permanentemente em luta. As relações de poder ocupam todos os espaços escolares, com a estruturação do campo de ação possível dos outros, a partir de restrições e concessão de liberdade, na medida em que se governam sujeitos livres (FOUCAULT, 1995). O que causa preocupação aos professores é justamente que seu domínio encontra-se fragilizado, passível de ser contestado, negado, recusado e desafiado. Entretanto, é preciso fazer valer do território da autoridade, de modo a “*ser firme*”.

¹⁹ Diário de campo - 31/03/2015

Aparecem as divergências entre docentes e discentes, como quando os estudantes querem conversar ou fazer outras atividades, enquanto o professor exige atenção. Criam-se pequenos impasses, nos quais são ressaltados os elementos expressivos territoriais. Como o que a aluna B, durante o grupo focal, expõe sobre os alunos ficarem no celular ou escutando música com fones no meio das explicações, destacando que *“alguns incomodam e tem professores que logo mandam eles calar a boca”*²⁰. Há intensidades vocais, modulações e vibrações distintas nas conversas e risadas dos alunos que tendem a ser extintas pela imposição do professor. O resultado é um volume sonoro intenso, seguido de gestos e movimentos, que causam estranheza nos ouvidos desavisados como o do pesquisador²¹. A escola, principalmente o espaço frente ao quadro negro, desperta a necessidade de domínio para que o ensino se efetue.

O pesquisador, um pouco inquieto diante do que lhe afeta, resolve acompanhar de perto uma professora. Ela está em frente ao quadro e sua fala é *“firme”* com os alunos, mas mesmo assim eles não param de conversar, ficando inquietos, causando-lhe incômodo. Os corpos agitam-se nas carteiras, movimentam-se para os lados e dispersam-se dos afazeres. Em um momento não é possível mais escutar quem fala, principalmente o que a professora está a dizer, então ela impõe sua voz sobre os alunos. Torna-se necessário *“aplicar a disciplina”*, uma, duas, três vezes, a repetição parece ser cansativa²². Os constantes embates reafirmam determinadas posturas rígidas, em defesa daquilo que deve ser preservado, o território da autoridade docente, a ordem e o bom funcionamento da máquina escolar. Os impasses em sala de aula causam no pesquisador a sensação de mal-estar diante do não entendimento entre as partes.

No entanto, até então, o pesquisador somente encontra vestígios das práticas ditas autoritárias. Afinal, como defini-las? Nas discussões do grupo focal, a aluna S expõe que os professores não são violentos, porque gritar é *“normal”*, porém é interpelada por sua colega que afirma: *“são violentos sim”*. A aluna S pensa sobre o assunto e reconhece que eles *“gritam mesmo sem o aluno fazer nada”*. Então relatam que já presenciaram, algumas vezes, ações que consideraram indevidas por parte do professor, expondo frases como *“tu não escuta porque não limpa teus ouvidos cheios de cera”*. *“Outro dia uma disse para um colega, que estava perto da janela, que ele poderia se atirar de lá”*. Além disso, mandam *“calar a boca”*

²⁰ Diário de campo – 29/04/2015

²¹ Diário de campo – 15/04/2015

²² Diário de campo – 31/03/2015

quando as conversas são constantes e chamam de burro aqueles alunos que não conseguem aprender. Porém, advertem que somente alguns manifestam-se de tal forma com recorrência²³.

Encontra-se um professor marcado pelos constantes excessos, como foi indicado por uma das gestoras, por sua pouca habilidade em conduzir os alunos. Chega-se àquilo que Charlot (2002) chama de violência da escola ou institucional, quando os agentes escolares cometem os ditos abusos, agindo de modo arbitrário, o que vem a coagir ou humilhar de alguma forma o estudante. No entanto, tais manifestações são pouco compreendidas como violências, sendo vistas, grande parte das vezes, como ações legítimas, pois atua em prol da manutenção da ordem na escola. Os gritos da figura de autoridade, assim como os atos hostis e as pequenas coerções, são utilizados dentro do contexto disciplinar, de modo a submeter aquele corpo indócil.

Surge um ‘professor autoritário’²⁴, visto não como uma identidade ou generalidade, mas como um processo que aparece envolvido em meio a relações de poder e violência. Delineia-se um território da violência docente, como um modo de existir na escola, em que o governo sobre o aluno manifesta-se na sua forma mais excedente, assim como a necessidade de domínio é conduzida a um extremo. Criam-se formas de dominação, como as descritas pelas alunas, quando o educador faz o uso da autoridade em ações que constroem. Para compreender seu funcionamento é possível caracterizar a linha tênue que separa poder e violência, cuja distinção é assinalada por Foucault (1995, p. 12):

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

O aspecto diferencial torna-se o fato de a violência restringir as possibilidades de resistência que ocorrem com as concessões de liberdades. Com os autoritarismos cria-se algo próximo ao que Foucault (2004, p. 271) chama de estados de dominação, quando: “as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada”. Tais estados surgem na relação de autoridade, de modo que o professor, possuidor do direito legítimo da palavra e da ação, pode exceder-se a

²³ Diário de campo – 15/04/2015

²⁴ Destaca-se essa expressão para delimitar um modo de existir na escola, mesmo que provisório, que se constitui em meio à máquina escolar e os processos descritos.

qualquer momento, principalmente quando tem seu domínio ameaçado. Assim, resta ao aluno calar frente às imposições, ou mesmo voltar-se contra aquilo que tenta ser estabelecido, na medida em que sempre há espaços para a insubmissão.

Entende-se que a postura de autoridade possui seus desdobramentos, podendo tanto remeter a ações arbitrárias, quanto ao simples governo do aluno em meio à disciplina. Neste contexto, o professor tem que “*ser firme*”, estando imerso em um conjunto de práticas circunscritas, que configuram os modos de existir dentro da escola. Demarcar e garantir o território da autoridade torna-se imprescindível, “*se não os alunos tomam conta*”, utilizando a expressão das professoras que destacam a necessidade de ordem. Porém, é preciso estar atento, pois de acordo com Aquino (2009, p. 123) “uma espécie de sedução despótica persiste como um fantasma a rondar o ofício do docente”. Referindo-se a uma máquina fascista, acoplada à escolar, que percebe o aluno como o outro a ser contido, o que torna legítima toda forma de dominação.

O ‘professor autoritário’, como uma existência, é justamente aquele que mais se deixa seduzir pelo despotismo, quando suas ações baseiam-se cada vez menos na racionalidade do poder disciplinar e mais nos excessos da dominação. Constitui-se uma subjetivação muito próxima ao que Rolnik (2011, p. 156) coloca como o ‘coronel em nós’ que: “é absolutamente surdo ao que se passa no invisível, interessar-se pelo invisível é coisa de maricas”. Tais referências são colocadas, durante o grupo focal, no momento em que as alunas afirmam a existência de professores que pouco escutam o que o aluno tem a dizer, na medida em que prezam pela imposição vertical. “*Querem que fiquem quietos e não incomodem*”, pontua a aluna B²⁵. O pesquisador logo pensa em um corpo fechado aos afetos, ao prezar pelo ordenamento excessivo e a necessidade de homogeneidade, gerados pela máquina escolar.

A violência é demarcada no momento em que o docente se deixa levar pela vontade de domínio e os excessos próprios de uma máquina fascista, sendo seduzido pela voz de um déspota com sua fala firme e pouco sensível. Produz-se uma súbita necessidade de subjugar o outro, impondo sua força, a ponto de gerar o constrangimento de quem se submete. Semelhante descrição é encontrada em Foucault (1997) sobre a vontade do soberano e suas ações pouco racionais, anterior ao século XVIII, que aplicava penas ao corpo, de acordo com seu senso “inato” de justiça, autorizando-se a punir seus opositores ou insubordinados. No entanto, o caráter despótico foi atenuado com a sociedade disciplinar e suas diversas

²⁵ Diário de campo - 29/04/2015

instituições, de modo que as punições transformam-se em micropenalidades e técnicas racionais de governo.

Então como é possível encontrar a presença do despotismo na escola? Considerando que a disciplina veio justamente para atenuar seus efeitos. Trata-se de resquícios de uma voz que ainda perdura, mesmo estando rouca por tantos excessos, porque nunca desapareceu por completo, apenas tornou-se mais branda com o declínio do poder soberano. Entende-se que a cada vez que os recursos racionais tornam-se escassos ou falham sua presença é requisitada. No entanto, o pesquisador percebe que todos os professores podem evocá-la porque é adjacente ao território da autoridade, o que desfaz sua ideia inicial de uma imagem de autoridade austera e severa que aparece como estranha. Através dos discursos de professores e alunos criou-se a figura de um professor autoritário que estava, de certo modo, distante de “nós”, que vai sendo desfeita aos poucos, em vista da sua proximidade.

Em um dado momento, o pesquisador fica, por um instante, na posição do professor, ao postar-se em frente ao quadro negro e pedir atenção das turmas com o objetivo de elencar voluntários para a pesquisa. Então sente o desconforto de falar e não ser ouvido, na medida que os alunos conversam e ficam dispersos. Surge uma vontade súbita de impor-se sobre eles, porém ele sabe do risco constante de exceder-se, aparecendo um ‘autoritário em nós’. Ocorre um estranhamento consigo mesmo, no momento em que forças o incitam a agir sobre a turma, porém ao não saber o que fazer é gerado um sentimento de impotência. A voz fica travada mediante à situação que se apresenta. O que fazer para conseguir cumprir sua função? Como recursos disponíveis está a utilização da autoridade, porém quando nem ela é suficiente ao que mais recorrer se não a voz do déspota?

O pesquisador rompe definitivamente com uma imagem de autoridade que estaria em um lugar exterior, passando a ter maior intimidade com os processos expostos e o território da violência docente. A partir dessa experimentação percebe-se a existência de um ‘autoritário em nós’, ao encontrar a voz rouca do déspota que espreita a posição de autoridade. Em outro momento, durante o grupo focal, as alunas foram questionadas: *“E se os papéis fossem invertidos? Os alunos estivessem no lugar do professor, o que fariam?”* Todas as quatro alunas, com quem se conversou, colocam que *“gritariam, mandariam calar a boca”*, colocando todos em *“seus lugares”*, tendo as mesmas reações ríspidas de alguns de seus professores. Agiriam de acordo com as condutas que dizem reprovar, pois não saberiam lidar de outra forma com as situações²⁶.

²⁶ Diário de campo – 15/04/2015

O pesquisador entende que não se trata de sujeitos autoritários, caracterizados por suas personalidades despóticas, mas de processos que ativam o ‘autoritário em nós’ ou definem o ‘professor autoritário’ ao evocar voz rouca do déspota, cujas práticas autoritárias tornam-se justificáveis pelos comportamentos inadequados dos alunos. Entretanto, entre eles há diferenças, porque enquanto o primeiro manifesta-se como um estado momentâneo, o segundo constitui-se na medida em que o caráter despótico não ocorre somente eventualmente e torna-se sua marca expressiva, como um território próprio, mais rígido, em que se é “*firme*” a maior parte do tempo, a ponto de pouco deixar espaços para os afetos que pedem passagem. De acordo com as alunas A e B “*tem professores que só sabem gritar*”²⁷. Nesse último caso, cria-se uma simulação, gruda-se em uma máscara, como entende Rolnik (2011), mesmo que por trás dela não haja nenhum rosto, que não consiste em uma identidade imutável, mas apenas um modo de existir criado na escola que, fora dela, tende a deixar de fazer sentido.

Isto é, se não há opositores, necessidade de ordem, disciplina ou indisciplina qual a necessidade de evocar a voz rouca do déspota? Entende-se que o disparador dos estados de dominação, bem como o que confere sentido à existência dos modos autoritários na escola é o próprio aluno. Escutam-se reclamações como “*fala-se para as paredes*”, dizem duas professoras, o que o pesquisador compreendeu perfeitamente no momento em que não foi ouvido pelos alunos de algumas turmas em que passou. Como lidar diante disso? Se o ‘autoritário em nós’ ainda consegue, em parte, resistir à sedução despótica, o ‘professor autoritário’ deixa-se levar pelos excessos. De acordo com a aluna A, os professores “*perdem a paciência com os alunos. Tem uma professora que fala qualquer coisa e ela diz para descer (para a diretoria)*”. Ainda, segundo a aluna S, há professores que não gostam de repetir as explicações, agindo de forma hostil quando requisitados²⁸.

Encontram-se as linhas duras de um ‘professor autoritário’ e outras mais flexíveis (DELEUZE; PARNET, 2004) do ‘autoritário em nós’. A diferença, vista por um olhar micropolítico, está na rigidez do primeiro, que fica bloqueado a novas experimentações fora dos conflitos, quando restringe sua potência desejante à máquina fascista, gerando sucessivos estados de dominação. Com isso o professor é tomado pela desconfiança do aluno, acentuando o distanciamento e o antagonismo entre ambos, enquanto o segundo desliza entre o disciplinamento e as formas de dominação sempre provisórias, entendendo que também é possível “*ser firme*” sem coagir. Alguns professores, como o pesquisador, sabem que é preciso conter a voz rouca do déspota, mesmo que, por vezes, ela seja utilizada.

²⁷ Diário de campo – 29/04/2015

²⁸ Diário de campo – 15/04/2015

Os próprios alunos colocam que suas condutas incidem nas ações autoritárias, levando os professores a tomarem medidas, algumas mais brandas como as advertências verbais e outras nem tanto ao depreciarem os alunos na frente dos demais. A aluna S destaca que isso acaba gerando ações dos professores que vêm a humilhar ou desqualificar os alunos, ressaltando as suas incapacidades. Em outros casos, não há posturas tão severas, no momento em que são utilizados meios disciplinares como as advertências e o encaminhamento do aluno à sala da direção. Ambos os casos, diversas vezes, são causados pelos desafios à autoridade como aparece neste registro encontrado no caderno de ocorrências:

20/11/2014 – A aluna não gostou das trocas de horário do dia. Reclamou que era matemática e que ninguém merece. Foi pedido algumas vezes para parar de reclamar e fazer os exercícios que estavam no quadro. Como não resolveu o problema pedi para a aluna trocar de lugar e sentar na primeira classe. Ela não gostou e disse que nem a mãe dela manda nela. Por este motivo a aluna foi convidada a se retirar da sala (Abaixo consta a assinatura da professora e da mãe).

Compreende-se que a violência não pode ser colocada como culpa de professores ou alunos, porque está situada “entre” eles, não sendo da ordem das relações objetais²⁹, mas de processos maquínicos que produzem subjetividades. Ao atentar para o funcionamento da máquina escolar, Aquino (2009) expõe a necessidade de se ter uma razoável clareza quanto aos propósitos da relação entre docente e discente, referindo-se aos modos de convivência, em que ambos teriam de reconhecer o outro por suas posições de educador e educando. “Sem tais condições atendidas ou promovidas, corre-se o risco de se ver instalar, quer de modo sutil, quer de modo explícito, um estado de coerção, despotismo ou tirania” (Ibid., p. 120). Quando as partes assumem-se como antagônicas é criado um campo bélico na escola.

Desse modo, a violência não supõe um sujeito violento, mas territórios existenciais que são criados e tensionados por diversas forças, de modo a gerar os estados de dominação. Tais territorialidades surgem em meio à disciplina e à máquina escolar, que opera cortes juntamente à máquina desejante, investindo em suas formas mais repressivas. Deleuze e Guattari (2014, p. 104) entendem que “A repressão, tanto do lado do repressor, quanto do reprimido decorre de tal ou qual agenciamento do poder-desejo, de tal estado da máquina (...), em uma conexão mais que uma hierarquia”. A repressão precisa das máquinas para existir, sendo através delas que vai aparecer a voz rouca do déspota, produzindo tanto o ‘autoritário em nós’ quanto o ‘professor autoritário’.

²⁹ Deleuze e Guattari (2010) consideram que a subjetividade não está presente na relação do eu que se constitui na existência do outro, na medida em que a produção maquínica envolve diversos sujeitos e objetos não se restringindo a uma linearidade, nem mesmo aos processos intra e intersíquicos.

Cada máquina sempre quer mais, mesmo que os sujeitos estejam contrariados e fiquem receosos, pois todos sabem que a voz do déspota não é algo para ser exaltado. Mesmo assim, a máquina disciplinar pede mais disciplina e, em meio a ela, surge uma máquina fascista a desejar os antagonismos e as violências, na medida em que quanto mais desordens e inadequações maior a necessidade de ordem. O pesquisador compreende isso ao conversar com um professor que fala da importância das normas e regras rígidas para inibir e, até mesmo, abolir as condutas vistas como nocivas à escola. Dentro dessa perspectiva, o estudante teria de se enquadrar no rigor disciplinar, como corpo dócil, o que viria a extinguir com os casos de violência e indisciplina. O argumento utilizado é que os comportamentos inapropriados não ocorrem nos colégios militares, porque nesses locais há muito mais rigidez³⁰.

Sobre esse aspecto Veiga-Neto (2013, p. 32) entende que: “Alguns, clamando por mais disciplina, paradoxalmente prescrevem a aplicação de mais violência”. As máquinas se acoplam de tal forma a ponto de serem confundidas. Assim, governar o aluno e gerar um estado de dominação é colocado em uma linha tênue, ao compreender as práticas de autoridade, baseadas na verticalidade, como territórios propícios para o autoritarismo. As técnicas racionais do poder disciplinar confundem-se, em diversos momentos, com a imposição vertical, ativando os resquícios e excessos da voz rouca do déspota que insiste em rondar a escola, principalmente quando surgem os opositores a serem contidos.

Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno correm sérios riscos, o primeiro da sedução despótica, enquanto o segundo de assumir uma postura não menos rígida como opositor que tenta desestabilizar os domínios da autoridade. Ambos estão envolvidos em empreendimentos e dominação sobre outro que se caracteriza na concepção de Nascimento (2009, p. 91) como “uma educação fascista que, sofisticadamente, abre espaço para que estados de dominação se instaurem, seja nas relações entre as pessoas ou delas com elas mesmas”. A máquina fascista não está desde sempre acoplada à máquina escolar, porém é colocada em funcionamento em determinadas condições, estando diretamente atrelada ao ‘professor autoritário’ e seus opositores.

O pesquisador estranha que poucos na escola querem se pronunciar sobre a existência de uma máquina fascista, o autoritarismo, muito menos acerca da voz rouca do déspota, ao compreender que isso envolve questionar diretamente a legitimidade da autoridade. Aparece o motivo do “falar baixo” de alguns professores, bem como da controvérsia das alunas, quando

³⁰ Diário de Campo – 25/02/2015

anunciam a violência docente. O autoritarismo é condenável por todos, até mesmo pelos próprios autoritários. A escola e a sociedade disciplinar vangloriam-se por terem mitigado as penas (FOUCAULT, 1997), o que tornou as relações mais humanas e menos tirânicas. A imposição de autoridade com a vontade do soberano e os seus castigos físicos não são mais possíveis, pois tais ações causariam espanto no mundo contemporâneo.

Os professores, nem mesmo o pesquisador, querem ouvir ou se pronunciar sobre a voz rouca do déspota, manifestando certo incômodo na sua presença. A autoridade do docente, que diz nada ter a ver com isso, é legítima, de modo que seus excessos são pouco dizíveis. Sobre esse aspecto, a aluna B, questionando o caráter natural das relações de poder afirma que: *“Quando um aluno faz alguma coisa errada ele é o culpado; já o professor ninguém fala nada”*. A aluna C entende que são normais as atitudes dos professores, mesmo as mais ríspidas, porque ninguém entende isso como violência³¹. Percebe-se que os excessos, marcados pelos autoritarismos, não estão escritos nos documentos como o caderno de ocorrências ou presente falas oficiais da escola, sendo que sua principal demanda gira em torno das violências entre os alunos. Pois como dizer que as figuras de autoridade utilizariam de condutas violentas? Como fariam aquilo que combatem e repelem?

Então, o pesquisador nota que o “falar baixo” ao pronunciar sobre a violência envolvendo figuras de autoridade é contrastante com a voz alta ao anunciar as inúmeras violências e ações inadequadas dos estudantes. As relações de poder naturalizam determinados discursos, ao mesmo tempo em que legitimam outros. Assim, há regiões de visibilidade e dizibilidade, de modo que se cria uma dissociação entre ver e dizer, não por uma suposta latência em que haveria algo a ser descoberto, mas pelos discursos de verdade vistos como válidos em detrimento de outros que ficam invisíveis (FOUCAULT, 1996). Com essa compreensão, entende-se o território da violência docente, no qual se assenta o ‘professor autoritário’ e o ‘autoritário em nós’, surge de modo a ser pouco contestado.

2.2 - O que tenho, sobretudo, é cansaço

O pesquisador, após sua incursão inicial na escola, alega certo cansaço, em virtude do ambiente rígido disciplinar, dos embates entre professores e alunos, por vezes, marcados pelos excessos. A voz rouca do déspota e a existência dos opositores causam uma súbita vontade de não querer voltar mais. O incômodo reside nas impossibilidades encontradas, assim como na

³¹ Diário de campo – 15/04/2015

sensação de impotência diante das situações de antagonismo que se apresentam. Houve uma ruptura com a compreensão do déspota como sendo algo exterior, o que desencadeia o desconforto de saber que ele pode ser evocado a qualquer momento em ‘nós’, tendo que empreender forças para conter seu ímpeto. Torna-se cansativa a posição de manter a ordem, prezar pela disciplina, o que conduz à sensação de pouco saber o que fazer diante dos conflitos escolares.

O que foi feito dos corpos vibráteis? - perguntaria Rolnik (2011), ao perceber o corpo esvaziado de forças e a vida que pouco pulsa. A partir desta questão pretende-se explorar outros aspectos adjacentes ao território da violência docente, voltando-se para as condições que paralisam e fazem com que o movimento de criação de novas possibilidades de vida em meio à escola fique estagnado. Entende-se que é preciso aproximar-se dos professores, acompanhá-los de perto. Mais do que perceber o território, torna-se primordial habitá-lo, mesmo que como um estranho, de modo a compreender em quais condições constitui-se o suposto agressor.

Há duas professoras sentadas, uma com a cabeça baixa completando seu caderno de chamadas, enquanto a outra parece disposta a conversar. “*O tema é a violência. Tem muito desrespeito por aqui. É horrível, os alunos não obedecem*”. Com esse relato inicial uma das professoras se remete diretamente aos conflitos existentes na escola, vistos como algo que tem de lidar no seu dia a dia. Diz estar cansada, o que o pesquisador nota ser perceptível em seu semblante, de modo que sua fala fica restrita às impossibilidades existentes na escola. “*Não vejo a hora de me aposentar*”, afirmando que já foi ameaçada de ser agredida por alunos e, até mesmo, por uma mãe. Em outro momento destaca que “*se pudesse escolher novamente não seria professora*”³².

As reclamações sobre o cansaço surgem relacionadas diretamente aos problemas com os alunos, além de turmas inteiras em que há perturbações, interferências, conversas dentre outras manifestações que atrapalham a todo o momento o curso da aula. No contato com essas professoras, a escola aparece como um campo bélico que une as tensões agonísticas do poder aos antagonismos, desencadeando violências. O território da violência apresenta-se sedimentado, decalcado, quando poucas forças restam e o desejo logo é capturado a ponto de perder seu núcleo maquínico, em uma política molar, que conduz à fixidez e à imobilidade (GUATTARI, 1988). A desistência, o arrependimento e a resignação causados impedem a existência de outros processos, o que desencadeia em tudo isso que cansa.

³² Diário de campo – 04/12/2014

O pesquisador sentiu, em parte, o cansaço que emitem as professoras, ao passar uma manhã inteira nas salas de aula. Ao final do turno, seu corpo estava exausto devido à sensação de não ser escutado pelos alunos, de incomodar-se com os deboches de alguns, as incessantes palavras de ordem, da firmeza das professoras e, principalmente, com a insurgência da necessidade de imposição sobre o outro para que fosse possível ser ouvido. Em um momento, chega-se a uma sala de aula e, ao falar da pesquisa, o pesquisador gagueja, sentindo o ambiente pouco receptivo à sua presença, logo um aluno começa a imitá-lo, o que causa risadas por parte de alguns colegas e um desconforto maior. Seria o momento de impor-se sobre ele, prezando pela ordem mediante a um súbito desrespeito? Mais uma vez a voz rouca do déspota espreita o território da autoridade. Então, a professora logo interrompe e diz “*não pode dar entrada*”. Nota-se que há muito pouco espaço para o diálogo, na medida em que a escola, os alunos e os professores, parecem tirar o ar uns dos outros³³.

Certo desconforto é sentido, quando as possibilidades parecem que foram esgotadas, ao vivenciar as tensões, no momento em que as oposições e a necessidade de controle parecem ser constantes. Com isso, o corpo é diretamente afetado, a ponto de o ‘autoritário em nós’ ser novamente despertado mesmo que sem conseguir realizar nenhuma ação despótica. O pesquisador compreende o motivo de a professora alegar cansaço e aguardar ansiosa a aposentadoria. Em meio às turbulências escolares há um corpo sensível, sendo destacado por Deleuze e Parnet (2004, p. 78), utilizando o pensamento de Espinosa, que: “os corpos se afetam uns aos outros, à medida que a relação que constitui cada um forma um grau de potência, um poder de ser afetado”. Assim, professores e alunos afetam e são afetados, em um plano invisível das forças que os potencializam ou despotencializam. Nesse sentido, o cansaço advém de tudo aquilo que diminui a potência de agir, levando a uma vontade súbita de não estar na escola.

Após encontrar o ‘professor autoritário’ com sua rigidez, o pesquisador depara-se com um cansado. Não são casos de sujeitos que cansam ou existências patológicas, mas uma subjetivação que se multiplica na instituição escolar, em corpos que diminuíram ou perderam a capacidade de vibrar. “*Me tornei rígida*”, afirma uma professora, ao dizer ter incorporado uma postura austera e tornar-se pouco sensível, considerando que antes de começar a lecionar não era assim. Relata que por este motivo começou a fazer terapia, além de estar aguardando a aposentadoria e não ter vontade mais de permanecer no seu ofício³⁴. Entende-se que não são os alunos os produtores do cansaço, mas a ausência ou escassez do acesso ao campo das

³³ Diário de campo – 07/04/2015

³⁴ Diário de campo – 31/03/2015

virtualidades, na medida em que elementos de um *socius* repressivo, que se acoplam às máquinas abstratas (GUATTARI, 1988), geram o bloqueio aos afetos que advém da escola e seus corpos.

Entretanto, é possível ouvir reclamações não somente do comportamento dos alunos, mas do mau estado das salas de aula, da sujeira, os retalhos de papel, pontas de lápis e restos de borracha deixados no chão das salas, assim como o odor exalado pelos corpos e das paredes antigas. O pesquisador, no início, até estranhou o estado de conservação das salas, no entanto acabou se habituando. “*Devíamos receber por insalubridade*” diz uma professora. Somam-se a isso problemas como as condições trabalho, em que professores trabalham 60 horas semanais, estando com uma rotina extenuante. Nota-se que, para alguns, exercer a profissão é algo desgostoso, na medida em que os problemas multiplicam-se na sala de aula, na cobrança da direção e pais sobre uma postura que devem ter, das responsabilidades que têm de cumprir³⁵.

O pesquisador percebe certo desconforto na escola ao conversar com outra professora, integrante da equipe da direção, que diz estar depressiva, relatando um quadro que se estende por um longo período com alguns momentos de melhora e outros de baixa. Ela alega problemas familiares, além de uma mudança repentina da escola em que trabalhou durante anos para outra maior em que não lhe é permitido ter a folga semanal, estando com uma carga-horária de 60h. Sua pretensão é conseguir um laudo médico e pedir afastamento por problemas de saúde. Tais manifestações são recorrentes, pois o pesquisador encontrou outras professoras com sintomas semelhantes, alegando tomarem medicação, com tratamento psiquiátrico para estresse, depressão e até mesmo fobias³⁶.

A problemática exposta ultrapassa aquele mero cansaço sentido pelo pesquisador. O que estaria acontecendo no plano micropolítico? Há linhas ainda mais duras conduzindo às estratificações que reduzem os campos de possíveis, causando certa impotência, além de resignação. O cansaço elevado leva ao que Esteve (1997 apud SANTOS; SILVA, 2014), menciona como um adoecimento do educador, a partir do exercício de sua profissão, considerando determinados fatores como os excessos de: alunos por turma; trabalho burocrático; exigências; horas de trabalho; conflitos. Chama-se de mal-estar docente o fenômeno presente em que o professor é acometido de apatia, desinteresse, cansaço, sobrecarga, decorrentes também da violência das instituições escolares, bem como da baixa

³⁵ Diário de campo – 15/04/2015

³⁶ Diário de campo – 31/03/2015

remuneração e da falta de reconhecimento profissional. Assim, o professor cansado é, em certa medida, violentado pelas condições de trabalho a que o submetem.

O pesquisador encontra a maior escassez de vida desde que chegou à escola, na medida em que o contato com as queixas de alguns professores o faziam pouco acreditar na escola. O desconforto de habitar o território é aumentado por não encontrar saídas para o estado de coisas anunciado. Isso se agravou quando houve a aproximação com um corpo docente adoecido, ao deparar-se com as impossibilidades de capacidade de criar outros modos de existir. Santos e Silva (2014) indicam que o adoecimento é decorrente do declínio das potências de vida, o que leva os educadores a terem *vontade de nada*. Para os autores, essa problemática está ligada à decadência dos valores de verdade na ciência, da crise da figura de autoridade e a desvalorização da educação. O professor é tomado pelo cansaço ao ficar abalado com a perda das antigas formas de valoração, no momento em que as verdades, tidas como absolutas, deixaram de fazer sentido.

Diante disso, se o professor antes era valorizado por sua posição de mestre a quem se deve respeito, agora pode ser hostilizado, mediante a desvalorização não somente dele como da educação. A crise das instituições disciplinares, bem como dos valores na sociedade contemporânea, desencadeiam a contestação à autoridade docente, com os corpos que não se submetem e mantêm posturas desafiadoras (AQUINO, 2009). Tais elementos diminuem a potência de agir dos professores, levando-os a almejar a aposentadoria o mais cedo possível ou mesmo a nem serem mais professoras. Assim, resta o cansaço, não aquele de curta duração sentido pelo pesquisador, mas outro que faz a vida pulsar ainda menos.

O pesquisador nota que o ‘professor cansado’ é um dos mais suscetíveis a ser seduzido pelos fascismos, de modo a evocar a voz rouca do déspota, por sua pouca tolerância com aqueles alunos que o perturbam. No entanto, o que fazer em meio às crises com seus fluxos desterritorializados que abalam o território da autoridade docente? Como lidar com o declínio dos valores tão caros à educação como o respeito, a solidariedade e a obediência. Ao acompanhar os professores percebeu-se que são criadas expectativas e ideais, o que causa menos desamparo, porém alimenta ainda mais o desejo de não estar na escola. Afinal, no que acreditar?

2.3 - Amparo nos ideais

Naquele tempo não havia cansaço, os alunos obedeciam a pais e professores, além de pouco haver as brutalidades na cidade e na escola. Tempos bons que não voltam mais, de uma

realidade que não é possível saber se existiu, mas que mesmo assim era tida como bela. Podia-se sair nas ruas com tranquilidade, porque não havia assaltos, as portas das casas ficavam abertas, até mesmo os pássaros cantavam mais. Nas salas de aula, os alunos obedeciam e tinham atenção total no professor sendo que, por vezes, o presenteava com maçãs. Esta é a realidade imaginada pelo pesquisador ao escutar de alguns professores discursos sobre um tempo sem violência, em que a escola e a sociedade eram lugares melhores. Já no mundo presente, com sua crueldade, tudo foi modificado, tendo que viver a “miséria” da educação.

Para lidar com as crises e vazios, ‘o professor cansado’ conserva seus modelos ideais de aluno e escola, o que causa estranheza no pesquisador que fica inquieto diante disso, pois o fato de não pertencer ao local dificulta sua compreensão sobre alguns processos. Surgem algumas expressões como “*antes não tinha violência como hoje. Os alunos respeitavam mais*”, ditas principalmente por aquelas professoras que aguardam ansiosamente a hora de se aposentar e se queixam dos alunos³⁷. Que escola era esta? Conta-se de uma instituição onde havia mais respeito, em que o papel do mestre era de fundamental importância na sociedade. Havia uma disciplina rígida, quase militar, de valores íntegros, tendo uma otimização e eficiência na organização das multiplicidades desordenadas.

Essa época, que parece estar tão distante para o pesquisador, é encontrada de uma forma sutil, ainda sim presente, como o ideal de escola. Uma professora compara que hoje em dia: “*os alunos não respeitam nem mesmo seus pais*”, ela conta que em seu tempo as coisas eram diferentes. Obedecia-se ao pai e à mãe, da mesma forma que os alunos na escola eram subordinados aos professores³⁸. As transformações na sociedade e na subjetividade causam certo aborrecimento do presente, a ponto de criar um ideal fundado em uma ideia de passado. Surgem ideais que remetem à submissão encontrada na sociedade disciplinar, cujo ápice ocorreu no final do século XIX e início do século XX, que sofreu uma série de mudanças na contemporaneidade, principalmente tecnológicas e de valores, impedindo que o mundo se pareça com o mesmo de antes.

Como foi dito anteriormente, com a sociedade de controle, descrita por Deleuze (1992), ocorreu o enfraquecimento das instituições de confinamento que se encontram em crise. Com isso outros sujeitos e relações de não submissão foram introduzidos na escola que conserva ainda seu modo de funcionamento voltado para as técnicas racionais de governo e distribuição dos corpos. Sobre este aspecto Prata (2005, p. 113) destaca que: “o professor

³⁷ Diário de campo – 25/02/2015

³⁸ Diário de campo – 07/04/2015

escolar muitas vezes insiste num diagnóstico de rebeldia a partir do modelo disciplinar que ele, professor, foi sujeitado”. Percebe-se que o parâmetro de avaliação do tempo presente pelos professores está vinculado a um passado vivido não propriamente nos séculos da sociedade disciplinar, mas no seu período de escolarização, em que ainda eram produzidos corpos submissos com maior eficácia.

Nesse sentido, a escola ideal e o aluno ideal somente existem dentro de um contexto que não mais é possível. A crise atual das instituições, dos valores, da autoridade docente repercute na insatisfação dos professores que acabam recorrendo a modelos criados, com resquícios de em uma sociedade que guardava ainda marcas fortes de um sujeito submisso às diversas instituições, além da forte figura do professor. Em conversa com o pesquisador, uma professora afirma “*sei que não adianta pensar assim, porque os tempos mudaram, mas antes era melhor. Trabalho nessa escola há 20 anos e parece que as coisas estão piorando*”³⁹. Com o passar do tempo, a escola e seu sistema disciplinar sabem, cada vez menos, lidar com os corpos inquietos que desafiam a autoridade e nada se assemelham àqueles dóceis de outrora.

A escola ideal, de antigamente, torna-se um modelo almejado por muitos, mesmo que seja pouco compreensível ao pesquisador e aos próprios alunos. O lugar que transcende a todos, onde não havia a crise de autoridade, desvalorização da educação e os valores morais eram sólidos, encontra seu antagonismo na escola real com todos seus problemas. Aquino (1996, p. 43) coloca que houve modificações substanciais na educação: “com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou”. Essa análise compreende o contexto histórico no Brasil, fazendo menção à situação da educação nos anos 80, com a abertura política decorrente do final da ditadura militar. Com isso há uma saída do modelo educacional baseado em preceitos militares, juntamente com a insurgência de outro aluno, menos dócil e submisso, considerando o momento vivido pela sociedade.

Chrispino (2007) também destaca as mudanças no cenário da educação nacional, assinalando a passagem do ensino privado para o público, com o que chama de massificação, que ganha força nos anos 90. Esse fenômeno trouxe alunos heterogêneos, em contraposição a uma instituição escolar acostumada com a homogeneidade. Em decorrência disso houve a inclusão de jovens com diferentes vivências e hábitos, compreendendo uma pluralidade de etnias e culturas, o que acarretou problemas devido ao fato de o sistema educacional e os

³⁹ Diário de campo – 20/11/2014

professores não estarem preparados para atender tais demandas. Assim, multiplicaram-se os conflitos, bem como houve o aumento da violência escolar.

O pesquisador encontra, na sua incursão pela escola, outras lacunas que se convertem em novos ideais. Uma das gestoras levanta outro aspecto: *“antes a escola formava médicos, advogados e outros profissionais. Hoje em dia os jovens não têm muita perspectiva de futuro”*. Sua colocação refere-se a um período em que a escola estava voltada para o público das classes média e alta, sendo que hoje atende, em sua maioria, as famílias de baixa renda. De acordo com ela, o contexto modificou-se, assim como sua clientela, o que traz certa frustração ao saber que o aluno não será um profissional promissor⁴⁰. O aluno ideal, além de estar associado à figura submissa do passado, passa a ser visto como alguém que tem de ter perspectiva de futuro, o que está diretamente relacionado à sua condição econômica e social.

O cenário exposto pela professora é local, porém, de acordo com Aquino (1996), ele pode ser visto historicamente no contexto nacional porque com a universalização do ensino no Brasil o acesso à escola foi ampliado, chegando às populações mais pobres, o que não aconteceu sem encontrar resistências. Os contrários a esta política alegavam que a maior abertura da escolarização teria como efeito o rebaixamento de qualidade da educação, deixando de ter seu caráter elitista, ao abranger as camadas sociais mais desfavorecidas. No entanto, com a constituição de 1988, a educação foi colocada como direito de todos, cuja responsabilidade ficou a cargo do Estado, assim como da família. Nota-se que os discursos que colocam a pobreza ligada à falta de perspectiva na sociedade permeiam a escola, acusando ser o motivo de sua possível degeneração.

Criam-se, a partir de significações dominantes, segmentaridades dentro da escola, com cadeias discursivas e suas redundâncias constituídas historicamente. Como afirma Guattari (1988, p. 152) *“mil proposições maquínicas trabalham permanentemente cada indivíduo acima e abaixo de sua cabeça falante”*. Entende-se que quem faz falar são as máquinas e não o professor, nesse caso a máquina escolar acoplada à outra social que funcionam intimamente ligadas aos modos de semiotização próprios do capital. A partir disso percebe-se outro aspecto do aluno ideal não apenas como um corpo dócil pretendido pela instituição disciplinar, mas aquele valorado dentro da ordem social vigente. O discurso da degradação escolar, atrelado às classes mais desfavorecidas, atua por meio de valorações que perpassam a escola advindos de outros âmbitos.

⁴⁰ Diário de campo – 11/12/2014

A máquina escolar está permeada pela subjetividade capitalística que adentra seus muros, invade os espaços de confinamento e instaura-se junto à disciplina, de modo que ser dócil e produtivo não é mais o bastante, o ideal é que tenha também “perspectiva de futuro”, de modo que o aluno tenha de “ser” alguém. Sobre esse aspecto Guattari e Rolnik (2008, p. 49) entende que: “a raiz das tecnologias capitalísticas de culpabilização consiste em propor sempre uma imagem de referência a partir da qual colocam questões tais como: Quem você é? (...) O que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade?”. O aluno real torna-se culpado por estar distante de um modelo, na medida em que recai sobre ele o juízo não somente por suas condutas desviantes, mas pelas exigências sociais.

O pesquisador nota que a escola e o aluno ideais acabam chocando-se com uma realidade que frustra as expectativas de alguns professores, principalmente aqueles mais cansados, pois são os que mais se apegam a tais significações. Assim, as condutas desviantes e as violências seriam decorrentes da “injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (AQUINO, 1996, p. 45). Almejam-se alunos obedientes, no entanto encontram outros que desafiam sua autoridade e, ainda, são vistos como sem perspectiva de futuro, de acordo com as modelizações criadas pela subjetividade capitalística.

O professor cansado e o autoritário são diretamente cooptados pelas idealizações, diante do desamparo sentido principalmente com a crise da autoridade docente. Nota-se o funcionamento de uma estratégia de captura do desejo, em que o professor, ao deparar-se com as inúmeras crises, diante do medo da desterritorialização, apega-se aos ideais para não sucumbir. Pensar em imagens de plenitude, por um lado, oferece certo conforto, mediante as dificuldades encontradas na realidade. Mas, por outro lado, acabam produzindo ainda mais cansaço, posturas rígidas, além da culpabilização e o distanciamento dos alunos reais.

2.4 – O fio de Ariadne como guia

O pesquisador questiona o que fazer se as coisas estão muito distantes do que deveriam ser? A escola precisa de ordem, os professores necessitam se apegar a algo para não sucumbir, de modo a proteger suas existências das investidas das forças do caos. Então resta aos educadores almejar algo que transcenda o vivido, vislumbrando a escola como um lugar pacífico. Para tanto, prega-se o respeito, além de tentar produzir consciências, baseando-se como horizonte um ambiente escolar distante dos conflitos e violências. Nesse empreendimento é possível agarrar-se aos valores mais nobres, com a esperança de redenção,

de modo que os alunos reais cheguem o mais próximo possível dos ideais. Torna-se primordial guiar-se em um fio lançado por Ariadne⁴¹.

Ariadne deixa seu fio para guiar Teseu, que é o homem superior, portador de valores sublimes, do saber e de feitos heroicos que, mesmo sem compreender, carrega-os como fardos. Ele pretende explorar o labirinto ou a floresta do conhecimento, que são somente o disfarce da moralidade, para matar o touro em ato de heroísmo. O fio no labirinto é seu condutor moral para que não se perca. Da união de ambos os personagens decorre a negação da vida, pois o homem não abandona sua guia dentro do labirinto, enquanto a mulher permanece atrelada à função de fornecer um caminho seguro. O que está em questão aqui é justamente o medo do labirinto e seus perigos que arrastam todos pelo desconhecido, de modo que perder-se é o constante risco a ser corrido. Assim, vive-se com o temor de sair do território seguro.

Com essa compreensão Deleuze (2008), a partir da leitura de Nietzsche, percebe que Ariadne não nega a vida, mas sim sua união com Teseu constitui-se como a própria negação, considerando a junção entre os valores superiores, do homem com suas virtudes, e o fio moral. É somente o encontro com Dionísio que liberta Ariadne das forças reativas, pois ele é o Deus da afirmação, tomado por uma leveza que faz do labirinto, antes arquitetônico, sonoro musical. O autor destaca que “dionísio-touro é a afirmação pura e múltipla, a verdadeira afirmação, a vontade afirmativa; ele nada carrega, não se encarrega de nada, mas alivia tudo o que vive” (Ibid., 2008, p. 117). A afirmação da vida está diretamente atrelada à necessidade de livrar-se dos fardos, dos atos heroicos, do que é sublime, assim como dos valores superiores que insistem em definir a verdade a guiar o caminho “certo” a seguir. Com isso abrem-se espaços para a criação, a dança e a música com a embriaguez dionisíaca.

Mas o que o professor tem a ver com isso? Volta-se à figura daquele cansado que está muito próximo ao autoritário, tendo sua fadiga ligada ao que lhe acomete de impotência. O pesquisador percebe que é justamente ele o mais apegado aos ideais, porém precisa lidar com o que é real. A realidade é seu próprio labirinto, encontrando-se atrelado aos valores superiores, tendo o fio como seu condutor moral que tornam o trajeto seguro. Guia-se pautado na verdade, nos princípios orientados para o respeito, a solidariedade e a cooperação, carregando-os como fardos. A problemática desse professor gira em torno da negação da vida,

⁴¹ De acordo com a mitologia grega, Ariadne apaixonou-se por Teseu quando este foi mandado a Creta como sacrifício ao Minotauro que habitava o labirinto. Teseu resolveu enfrentar o monstro. Ariadne lhe disse que o ajudaria se este a levasse a Atenas para que ela se casasse com ele. Teseu reconheceu aí a única chance de vitória e aceitou. Ariadne, então, deu-lhe uma espada e um novelo de linha, para que ele pudesse achar o caminho de volta, do qual ficaria segurando uma das pontas.

considerando-se que, quanto maior sua exaustão, mais atrelado se está à moralidade. Dessa forma, torna-se impossível perder-se, criar e experimentar os afetos quando se está agarrado às valorações e na esperança de algo que transcenda os problemas da escola.

O ‘professor cansado’ incorpora também os feitos heroicos em seu dever e, tal como Teseu, pouco compreende que suas façanhas apenas negam a vida. Sobre este aspecto, Costa (2005) fala de uma concepção historicamente construída na cultura ocidental do professor como civilizador que, embasado em princípios universais racionais, tem a incumbência de adestrar os selvagens sem instrução. Sua intenção é retirar o aluno da “ignorância” do não saber, ensinando regras de condutas aceitáveis socialmente. Para isso ampara-se na moral, e nas virtudes do homem superior, em um devir burro ou camelo, carregando os fardos que apenas aumentam seu cansaço. Com isso, parte-se de certezas daquilo que os sujeitos são ou deveriam ser de acordo com entidades transcendentais tais como o bem, a virtude, a verdade e o justo.

Seguindo esses rastros, o pesquisador é convidado a acompanhar uma aula de Ensino Religioso, a professora encarregada pela disciplina logo diz: “*É aula de religião, mas não se trabalha religião*”. De acordo com ela, o ensino está relacionado a temáticas específicas sobre vida como: o respeito; a solidariedade; a paz; e a não-violência⁴². Ensina-se exatamente aquilo que entende faltar aos alunos, tentando direcioná-los ao que entendem ser o caminho correto. Os tópicos são abordados com o intuito de sanar as crises escolares, indo ao encontro dos ideais de aluno e escola. Encontra-se o fio de Ariadne na escola, estando relacionado à moralidade como um componente territorial que oferece segurança aos professores, ao serem guiados pelos valores superiores, baseando-se nas dicotomias entre certo-errado, bem-mal, respeito-desprezo e violência-paz.

Percebe-se que os valores universais e as dicotomias encontradas não se restringem à aula de religião, pois está presente em tudo aquilo que faz a escola ficar atrelada a ideias estabilizadoras e pacificadoras, de um mundo que deveria ser melhor. Assim, torna-se necessário propagar os discursos de paz que visam afirmar os valores superiores e, conseqüentemente, combater todo o mal como a violência e as condutas desviantes. Afinal, quem poderia ser contra uma escola pacífica? O pesquisador caminha pela escola e capta os signos relativos ao respeito, à paz e à cooperação, que parecem estar por toda a parte, presentes nas vozes e no olhar dos professores, em cartazes nas paredes, bem como nos

⁴² Diário de campo – 13/03/2015

próprios alunos. As imagens, a seguir, foram vistas no mural da sala de espera e junto ao caderno de ocorrências.



Figura 3 - Cartaz de espera



Figura 4 - Foto da paz

Os discursos moralizantes que pedem a não-violência e o respeito trazem alguma estabilidade para a escola. Aparece novamente a intenção da promoção de uma Cultura da paz, como aquela que viria a propor outra realidade baseada no combate à violência escolar, assim como todas as condutas nocivas que tanto atrapalham o ensino. Esta perspectiva é encontrada não somente entre os agentes escolares, mas em pesquisas como a de Chrispino e Dusi (2008) ao pensarem estratégias e enfrentamento para sanar os casos de agressão, que se proliferam no âmbito escolar, através da promoção de políticas públicas. Também no trabalho de Santos et al. (2011), que fala da necessidade de resgate dos valores morais por meio de intervenções, envolvendo interfaces entre educação e saúde, a partir da bioética.

O pesquisador compreende uma captura do desejo efetuada com a criação dos ideais de escola e aluno, mediante as dificuldades educacionais, que encontra consonância com os valores superiores próprios da moralidade. Assim, o ‘professor cansado’, como Teseu, passa a ter de carregar fardos, dispondo-se a seguir um caminho seguro, porém fechado às incertezas e restrito às dicotomias. Nos termos de Deleuze (2008), em sua leitura nietzschiana, ocorre a negação da vida, considerando a impossibilidade de passagem dos afetos, em um território que se fecha aos movimentos de invenção de novos modos de existir. Cria-se a necessidade de transcendência na escola, visando à pacificação das relações, bem como a homogeneização dos corpos. Com isso, o aluno real passa a ser potencialmente culpado por seus desvios, enquanto os agentes escolares incorporam o papel de juízes, cuja função está, mais do que “civilizar”, em julgar aqueles que se encontram na imoralidade.

2.5 – O professor aproxima-se do padre e do pastor

Ao seguir o fio de Ariadne, para enfrentar uma realidade distante da ideal, o ‘professor cansado’, emitindo seus juízos, se aproxima do padre e do pastor, pela pregação moral, considerando os valores superiores que os guiam. Há certa obstinação, em nome da paz e da ordem, ao acreditar na possibilidade de redenção daqueles que desviam. O pesquisador encontra tais elementos no contato com os professores, principalmente os mais queixosos, escutando relatos, em tom de acusação, de que os alunos estão distantes de terem um comportamento ideal⁴³. Desse modo, produzem-se sujeitos culpados por suas condutas, porque atentam contra as regras escolares e de boa convivência. Mais do que isso, precisam ter consciência, na medida em que são como “pecadores” em potencial.

Consideram-se diferenças entre o padre e o pastor. O primeiro caracteriza-se pelo julgamento moral, com a ocupação de dar sermões, enfatizando a necessidade da confissão, bem como a produção dos culpados, a partir do seu poder de absolvê-los. Já o segundo possui a especificidade de sair para o campo com objetivo de reunir e conduzir o rebanho, providenciando o alimento, a água e mantendo todos salvos dos perigos do mundo. As duas figuras estão muito próximas, principalmente sobre sua função de assegurar a salvação das almas. Os dois abominam a violência, assim como tudo que desvia do caminho do bem, de modo a acreditar que é necessário renunciar ao próprio corpo em prol do aprimoramento da alma, já que isso é o que mais se aproxima de Deus.

O ‘professor cansado’, assim como o autoritário, aparecem próximos ao padre e o pastor, quando sua existência está atrelada à moralidade que é produzida na máquina escolar. Ambos acreditam nos regimes de obediência, mesmo sem operar com uma moral religiosa propriamente. A submissão está relacionada às instituições disciplinares descritas por Foucault (1997), com a produção de corpos adestrados e domesticados. Modificam-se as palavras de ordem que dizem da necessidade de amar ao próximo para respeitar ao professor e o colega. Assim, as leis de Deus assemelham-se às regras da instituição, quando “pecar” está relacionado a todo ato que infringe a ordem vigente, de modo que o professor lança o juízo sobre o aluno, tendo de ensiná-lo de acordo com os valores universais, produzindo a consciência da culpa.

As similaridades entre as práticas religiosas e as educacionais não são mera coincidência. De acordo com Popkewitz (1994), a disciplina foi utilizada na educação para

⁴³ Diário de campo – 31/03/2015

inserir os preceitos morais cristãos desde o século XVI. A alfabetização tornou-se uma prática institucionalizada como uma estratégia contra a desordem social, sendo diretamente vinculada à inscrição da moral cristã na formação das crianças e jovens, de modo a cultivar a fé desde a vida escolar. Com o processo da escolarização pública, no final do século XIX e início do século XX, foram incorporados, mesmo que indiretamente, os princípios religiosos ao Estado Moderno. Desse modo, os valores universais e superiores foram introduzidos como integrantes da pedagogia moderna.

Com essa compreensão, o pesquisador, na sua incursão pela escola, reconhece as aproximações do professor com o pastor, ao encontrar uma professora que afirma seu desígnio de estar atenta aos desvios e dispersões dos alunos. Na sala de aula, relata não poder ficar sem prestar atenção na turma, pois ao “relaxar” os alunos começam a conversar e deixam de fazer as atividades. Em outro instante a mesma professora está cuidando da merenda, assegurando que não haja infrações. Enquanto isso um aluno aproxima-se da sala de refeição silenciosamente e prontamente é advertido: *“Tu já comeu! Sabe que não pode repetir! Volta para o pátio!”* O menino apenas sorri, quando percebe que foi descoberto, e depois se retira. A professora reitera a necessidade de vigiar, caso contrário poderá não sobrar refeições para os demais. Essa professora revela o cansaço decorrente dessas atribuições, porém afirma sobre a importância de suas funções, já que o controle e o zelo são fundamentais⁴⁴.

O pastorado, inicialmente, foi uma das estratégias utilizadas pelo cristianismo para governar os homens. O pastor é aquele que reúne e guia seu rebanho, na medida em que sua existência depende diretamente da sua presença, caso contrário há dispersões e desordens causadas pela falta de referência. Sua figura é de um líder, de modo que seus seguidores “reúnem-se ao ouvir sua voz: Ouvindo o meu assobio, eles haverão de reunir-se” (FOUCAULT, 1990, p. 80). A escola apropriou-se das técnicas do pastorado quando o Estado Moderno, durante o século XVIII, as incorpora nas instituições educacionais. Diversos profissionais da área da saúde e da educação, tal como o pedagogo, passam a desempenhar funções muito semelhantes, considerando as regras e funções específicas de suas ocupações.

Trata-se de uma estratégia de governo, tanto individualizante quanto totalizante, por buscar saber sobre cada um, tentando assegurar a salvação coletiva. Historicamente, através do pastorado o homem pode ter relações estreitas com Deus. Tal tipo de governo toma como premissa o transcendente, com a ideia de imortalidade da alma que é assegurada ao rebanho,

⁴⁴ Diário de campo – 31/03/2015

desde que não se disperse de seu líder que se utiliza da moral ao ditar o modo com que cada um deve conduzir-se. Tudo o que o pastor faz está voltado para o bem daqueles que lhe são confiados, ao passo que a obediência é vista como uma virtude (FOUCAULT, 1990), bem como um elo dos membros com a divindade e o pastor.

No caso do professor que se diz cansado, próximo ao pastor, a salvação oferecida para os que são submetidos à moral não é mais a imortalidade da alma, mas a única garantia é a formação um cidadão de “bem” apto a integrar a sociedade, assim como o acesso ao mundo do conhecimento. Para tanto, além de dever obediência ao professor, o aluno tem de seguir todas as regras escolares, ter boas notas, ser assíduo e respeitar os colegas. Deve evitar a violência, o desrespeito, além de cooperar, ser solidário aos outros, pois assim nem seria preciso maiores preocupações. No entanto, diante das frequentes condutas inadequadas, o olhar vigilante do professor empreende em ordenar, reunir, chamar a atenção, a partir da disciplina escolar. Percebe-se que o cansaço é produzido no tensionamento das relações escolares, juntamente ao peso da moral, com o esforço em manter a ordem.

A professora que se queixa de cansaço, aproximando-se mais uma vez do pastor, fornece dicas ao pesquisador que necessita formar o grupo focal. Diz-se que os alunos não se comprometem com atividades não curriculares, logo é colocado da dificuldade de eles comparecerem no turno inverso ao que estudam. Diante disso, escutam-se as seguintes sugestões: *“pode oferecer lanche ou falar com os professores para valer pontos nas provas”*. De acordo com ela, essa é uma das formas possíveis, mas mesmo assim não garante a adesão dos jovens. Outra proposição é de utilizar a aula de religião para reunir o grupo, pois é um jeito de “pegar” os alunos agrupados, de modo que não irão dispersar-se⁴⁵. Percebe-se que tais estratégias são utilizadas quando a escola necessita assegurar a permanência dos alunos.

Coloca-se a questão de como reunir um rebanho disperso. O pesquisador, que não tem vocação para pastor, não seguiu nenhum dos conselhos, colocando-se na incerteza de não saber se os alunos irão comparecer ou não, o que lhe causa grande desconforto, porém com isso conseguiu perceber alguns traços do modo de funcionamento escolar. Nota-se a relação de dependência, em que a escola fornece recompensas aos alunos como o alimento, as notas e as presenças que são compostas por uma série de valorações produzidas pela máquina escolar. Surgem outros dois questionamentos: O que fazer se os alunos não querem ser salvos? Como a escola produz sujeitos conscientes? Entende-se que nem sempre as técnicas pastorais são

⁴⁵ Diário de campo – 07/04/2015

eficientes, ainda mais diante da crise das instituições disciplinares e o declínio da figura de autoridade.

A instituição disciplinar lança mão de suas tecnologias para tentar produzir sujeitos conscientes, resignados e obedientes. Não se trata da utilização de coerções ou mesmo a voz do déspota autoritário, pois há modos mais eficientes de produzir consciência. São efetuados empreendimentos chamados por Foucault (1991, p. 47) de tecnologias do eu que “permitem aos indivíduos efetuarem certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas seus modos de ser”. Trata-se de práticas que atuam diretamente nas consciências, conduzindo a um autoexame e a autorregulação que são utilizadas, historicamente, no cristianismo através da confissão, na medida em que confessar os pecados é produzir-se enquanto indivíduo culpado e ciente dos seus erros. Essas tecnologias são vistas na escola, quando o ‘professor cansado’ começa a aproximar-se mais do padre, não tanto pelos seus sermões, mas por sua capacidade de fazer com que os indivíduos voltem- se para si mesmos, fazendo-os reconhecer sua culpa.

O ‘professor cansado’, próximo ao padre, não se utiliza tanto de recompensas como o pastor, mas sim de técnicas para os alunos falarem sobre si. São utilizadas tecnologias que incitam as autonarrativas em meio ao ensino e à escola. O pesquisador encontra tais procedimentos bem explícitos, ao participar da aula de religião, em que a professora estava trabalhando sobre a temática referente ao respeito aos “*mais velhos*”. A atividade consiste em pedir aos alunos que escrevam, dentro de um papel em formato de coração, o que deve ser feito para respeitar as pessoas. Posteriormente solicita que os alunos falem sobre si, de suas experiências, dos casos de desrespeito que presenciaram e de como evitar isso. Essa dinâmica de trabalho é realizada com todas as turmas, a diferença é que os alunos maiores tendem a conversar mais, enquanto os menores focam nas atividades como recortes e colagens⁴⁶.

As aulas de religião assemelham-se à Educação Moral descrita por Larrosa (1994, p. 45) que “se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprende muitas coisas”. Essas técnicas objetivam fazer falar, dessa forma os alunos, ao narrarem suas experiências, convicções e ideias, aprendem a significar o mundo, de acordo com as regras estabelecidas. No centro, estão os valores universais, como o respeito ao outro, transmitidos a partir das normas nos discursos de verdade tidos como indiscutíveis, baseados na moral. Afinal, quem questionaria técnicas que produzem consciência sobre o

⁴⁶ Diário de campo – 07/04/2015

mundo, de modo a aprender a respeitar, a cooperar, a obedecer dentre outros princípios que estão em declínio na sociedade.

O pesquisador encontra a utilização das tecnologias também explícitas no trabalho da orientação educacional. Uma das atribuições da orientadora consiste em conversar com os alunos acerca dos problemas de indisciplina e violência. A finalidade é escutar cada um dos alunos, abrindo espaço para que falem de si, de seus erros, de modo a ajudá-los a rever aquilo que precisam mudar. Assim, é proposto o aconselhamento aos jovens, de modo a direcioná-los ao melhor caminho, induzindo-os à confissão. Porém, apesar de haver estudantes que vão até sua sala, ela diz que poucos a procuram por vontade própria, sendo encaminhados pelos professores ou pela direção da escola⁴⁷.

Além de tais práticas explícitas, seguindo o pensamento de Larrosa (1994), entende-se que o ato de ensinar está muito além de transmitir conteúdos, pois envolve os processos de subjetivação, no qual a máquina escolar busca produzir um aluno consciente de si e do mundo. Os dispositivos pedagógicos, juntamente às técnicas disciplinares, acabam por construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a constituir um aluno autorreflexivo e autorregulado. Para tanto, utilizam-se das técnicas de si, assim como da disciplina, para conduzir o aluno da melhor forma, amparando-se no fio moral e nos valores superiores, almejando uma escola pacífica. Tal dispositivo está acoplado a máquinas que olham, julgam e narram, efetuando julgamentos íntimos, principalmente quando os professores aproximam-se dos padres e os alunos dos “pecadores”.

Entende-se que as tecnologias, amparadas na moralidade, aproximam os professores aos padres e juízes. Deleuze e Parnet (2004) acusam essas figuras de serem portadores de afetos tristes, devido aos seus julgamentos e o peso dos valores superiores que carregam. Mesmo com a utilização de tais técnicas, os professores ainda assim cansam, na medida em que a máquina escolar insiste em falhar, considerando a crise das instituições disciplinares que afetam o funcionamento mesmo das tecnologias mais refinadas. Assim, a cada vez que os meios racionais mostram sua ineficiência, surge novamente a voz rouca do déspota e os autoritarismos.

Ao compreender os procedimentos utilizados na escola, o pesquisador questiona a si mesmo como não recorrer aos mesmos recursos para lidar com os alunos, principalmente durante o grupo focal. Como falar sobre violência escolar, podendo expor os casos, as experiências, sem que seja disposto um pequeno tribunal? Tendo em vista que o julgamento

⁴⁷ Diário de campo – 07/04/2015

das condutas ditas desviantes está imbricado diretamente na máquina escolar. Deleuze (2008) entende que o ato de julgar, próprios dos padres, distancia os corpos de serem afetados uns pelos outros. O fato de ser estrangeiro, apesar de já estabelecer alguma intimidade com o espaço escolar, os professores e os alunos, faz com que o pesquisador estranhe o funcionamento maquínico, jogando-o para fora dos juízos de valor, ao tomar como premissa a importância dos afetos que pedem passagem e distanciar-se das práticas morais que apenas trazem mais cansaço.

3 - TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA DISCENTE



Figura 5 - Homem na mesa

Fonte: (KAFKA, 2006)

Desde que o pesquisador chegou à escola e falou que sua temática de pesquisa era a violência escolar, imediatamente escutou os problemas envolvendo alunos. Dentre as expressões dos professores para referir-se às condutas nocivas ressaltava-se o termo “*sem limites*”. Muitos educadores entendem por ausência de limites o fato de os alunos não seguirem as regras, o que produziria não somente as violências, mas comportamentos desviantes diversos. Com isso, percebe-se que a máquina escolar não opera somente com a díade violência-paz, pois ela é transformada, por vezes, em desordem-paz. Esse deslocamento foi notado na medida em que ao mencionar o assunto, prontamente as queixas de professores, e a falas dos próprios alunos, incorporavam as desordens como diretamente relacionadas às violências.

O pesquisador, em um momento, começa a estranhar a si mesmo, ao perceber certo receio de entrar em contato com os alunos por não saber o que esperar deles, na medida em que construía uma imagem dos jovens pelo que via nos corredores e através dos relatos dos docentes. Interagir com os estudantes passou a ser um desafio, em vista das descrições feitas também no caderno de ocorrências, no qual se concentravam a maioria das queixas sobre suas condutas que chegavam até a direção da escola, que falavam de posturas desafiadoras, intransigentes e pouco controláveis. Criou-se, momentaneamente, uma pequena barreira por não saber o que esperar das condutas que eram sinalizadas como inconsequentes e, até mesmo, agressivas. No entanto, gradativamente foi aproximando-se, tendo sua primeira

experiência de proximidade ao sentar no pátio durante o recreio⁴⁸. Naquele momento não notou muitas coisas daquilo que escutou, no entanto, as vozes, principalmente dos agentes escolares, voltavam-se para a existência das condutas impróprias dos discentes.

A partir disso chega-se a uma segunda problemática que foi a primeira a ser anunciada na escola. Se as posturas autoritárias por parte dos professores, com os excessos de autoridade, são enunciadas com um “falar baixo”, a violência e as condutas desviantes por parte dos alunos são aclamadas quase que em uníssono pelos educadores e os próprios estudantes. Trata-se do que é considerado como a principal problemática a ser enfrentada pela escola, na qual compreendem os casos que atentam contra a ordem e a paz. Dentre os “*sem limites*” estão aqueles que desafiam os professores, de modo a fazer com que esses percam a paciência e evoquem a voz rouca do déspota. Delineia-se um território da violência discente não apenas pelas agressões físicas e simbólicas envolvendo os alunos, mas a partir do que, de alguma forma, acaba por violentar ou perturbar os corpos escolares implicados.

Afinal, de que estudante se está falando? Entende-se que os professores e os alunos referem-se aos corpos inquietos que habitam a escola. São alunos reais que em nada se assemelham àquele submisso idealizado. O pesquisador diversas vezes ficou na sala de espera observando os movimentos e pode ver, durante o recreio e na hora da saída, os alunos transitando com suas características bem peculiares. Alguns usavam capuzes sobre as cabeças, bonés, movendo-se com o peso das mochilas pelos espaços, e rapidamente entrando e saindo em grupos pela porta principal⁴⁹. Questiona-se quais, dentre esses, seriam os “*sem limites*”. Por um olhar macropolítico podem ser vistos por suas condutas que rompem com a ordem escolar, já através do olhar micropolítico, é possível concebê-los como pura intensidade, que misturam-se em bandos e agem como multidão de forças (GUATTARI; ROLNIK, 2008) que povoam a escola. Suas vozes ecoam pelos corredores, com gestos e movimentos, de modo que seus corpos parecem transbordar.

O conjunto de alunos é impossível de ser percebido individualmente e coletivamente, pois alastram-se nos olhares, gestos, gritos e conversas que proliferam por todas as partes. Aparecem misturas de corpos com os afetos, o desejo e, sobretudo, as inquietudes. Assemelham-se a uma pequena multidão que, de acordo com Pelbart (2011)⁵⁰, diferencia-se da massa, pois a primeira possui um caráter heterogêneo, complexo e disperso, enquanto a segunda é vista pela homogeneidade de seus componentes. Mesmo com seus diferentes

⁴⁸ Diário de campo – 11/12/2014

⁴⁹ Diário de campo – 31/03/2015

⁵⁰ Pelbart menciona o conceito de multidão, a partir da leitura de Antonio Negri, como um movimento heterogêneo de resistência no campo social que é permeado por forças desejantes heterogêneas.

aspectos, ambas entrecruzam-se e, até mesmo, podem ser confundidas, apesar disso são diferentes tipos de multiplicidades. Em meio aos inúmeros fluxos, a multidão comporta potências de vidas, assim como diversos perigos, como o de perder-se em linhas de fuga que levam ao estado de caos iminente ou ainda a estratificações, em linhas duras, opondo-se à máquina escolar.

Assim, a máquina escolar entende ser necessário ordenar as multiplicidades, então efetua seus cortes, operando diferenciações por dicotomias junto às máquinas binárias (DELEUZE; PARNET, 2004). Os corpos inquietos logo são denominados, a partir do que se espera deles, sejam indisciplinados e/ou violentos, bem como os dóceis e obedientes. Nesse sentido, os “*sem limites*” somente existem porque há aqueles que seriam “*com limites*”, mesmo que os últimos, muitas vezes, sejam apenas alunos ideais. Cria-se a necessidade de controle sobre aquilo que escapa às existências prescritas e, mediante a impossibilidade de lidar com o que não se conhece, o empreendimento passa a ser identificar todos e dispô-los em espaços e significações circunscritas na lógica institucional.

É preciso enxergar os rostos que estão abaixo dos capuzes. Afinal, como seria possível exigir obediência de uma pequena multidão sem rosto? Uma professora questiona ao aluno o motivo de ele esconder seu rosto, no entanto o menino diz gostar de ficar desse jeito, logo após sai do seu alcance de visão⁵¹. O pesquisador nota que a escola teme a multidão, justamente porque nela há pouca racionalidade, em virtude dos movimentos inesperados e intempestivos nela produzidos, assim necessita da organização e da hierarquização. A necessidade de controle emerge com mais força, tendo em vista a crise das instituições disciplinares, com os corpos pouco submissos produzidos na sociedade contemporânea. O temor traz consigo ideias alarmistas, encontradas junto aos professores, de que as novas gerações encontram-se corrompidas (AQUINO, 2009). De modo que os educadores ficam com a árdua tarefa, por vezes inviável, de civilizar os alunos.

Compreende-se que o aluno “*sem limites*” é apenas o aluno real com sua inquietude. Na concepção da máquina escolar ele não seria um selvagem que necessitaria ter contato com os códigos da sociedade civilizada, mas sim um bárbaro que atenta contra a ordem vigente, mesmo sem ser uma ameaça externa. De acordo com Dumoulié (2004, p. 38), “bárbaros e civilizados não são mais pares antagônicos. Aliás, nunca o foram, sendo antes tipos de formações históricas que se engendram mutuamente”. A barbárie, em sua potência, traz consigo o caos com seus movimentos intempestivos, em linhas de fuga que rompem com os

⁵¹ Diário de campo – 31/03/2015

planos normativos. O problema torna-se quando a barbárie, com sua violência, causa uma desordem maior, assumindo-se como uma opositora que nega tudo o que vem da civilização.

Caso prevalecesse a barbárie, a máquina escolar entraria em colapso, tendo seu funcionamento paralisado. Por isso são tão importantes as regulações por meio da disciplina, assim como das máquinas binárias que identificam os desviantes em meio à multidão. A partir da compreensão de Dumoulié (2004), problematiza-se o que seriam as relações de poder se não a tensão infundável entre bárbaros e civilizados? Assim, os embates entre os “*sem limites*” e os professores ocorrem com as constantes tensões causadas pelas indisciplinas e violências, que atentam contra a ordem e a paz. O aluno real, muito próximo ao bárbaro, seria o responsável pela maior parte da produção do cansaço dos professores, assim como aquele que cria constantes embates entre seus pares, sendo acusado por suas ações desrespeitosas.

Neste contexto, torna-se importante a distinção feita por Charlot (2002) entre indisciplina, violência e incivildades para compreensão dos diferentes processos envolvendo os alunos. Na sua concepção as ações violentas são vistas pelo emprego da força ou mesmo na ameaça de fazê-lo, de modo que as condutas caracterizam-se por agressões físicas, insultos graves, dentre outros atos que vêm a ferir o outro de alguma forma. Já a indisciplina está ligada aos atos transgressores, incidindo em um comportamento contrário aos regulamentos internos, tais como pequenas infrações, desatenções, perturbações e desvios que saem dos limites estabelecidos pelas regras escolares. O autor elenca um terceiro aspecto, que chama de incivildades, consistindo em grosserias, empurrões e palavras ofensivas dentre outras ações vistas como socialmente impróprias. As três manifestações são difíceis de serem discernidas, pois misturam-se naquilo que os professores chamam de ausência de limites.

Entende-se que todas as ações vistas como nocivas à paz e à ordem compõem a barbárie enunciada pelos professores, sendo reafirmada pelos alunos, como uma demanda escolar. O aluno “*sem limites*” comporta uma série de variações, a partir de uma complexidade de relações, em modos de subjetivação produzidos em meio à máquina escolar. Dos corpos inquietos surgem marcas expressivas que vêm a tornar visível o território existencial da violência discente em um olhar macropolítico. Assim como os professores, não se tratam de sujeitos violentos ou desviantes, mas de manifestações que compreendem contestações, pequenas negligências, chegando às agressões de fato, dentre outros atos que incitam à desordem, desencadeando as ações de contenção do ‘professor autoritário’ e do ‘autoritário em nós’.

Para compreender as condições em que emerge o território da violência discente elencam-se cinco figuras que são variações do corpo inquieto, visto como aluno “*sem limite*”.

Dentre eles estão o pequeno desviante, o aluno que recusa, o aluno perturbador, o aluno provocador, o aluno violento, chegando a um ‘inquieto em nós’. Todos os personagens entrecruzam-se, interagem entre si, podendo coexistir no mesmo corpo em maiores ou menores intensidades. Não se trata de uma unidade, mas multiplicidades que comportam linhas de fuga do plano normativo-disciplinar, ao mesmo tempo em que traçam linhas duras, sendo capturados pelos buracos negros (GUATTARI, 1988), ao colocarem-se na posição de opositores dos professores.

3.1 - Pequeno desviante

Entrava às nove horas, timidamente, ignorando as lições com a maior regularidade, e bocejava até às duas, torcendo-me de insipidez sobre os carcomidos bancos que o colégio comprara, de pinho e usados, lustrosos do contato da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos (POMPÉIA, 1981, p. 6).

Dentre os bancos escolares, que advêm de muitas gerações, mesmo antes dos tempos do Ateneu narrado por Raul de Pompéia, pode-se encontrar o pequeno desviante. As malandragens dos alunos que jogam bolinhas de papel, assoviam e cutucam os colegas, de modo a desviar as atenções, causando pequenas desordens. Tais atos podem ser percebidos como desvios pelos professores mais rígidos que prezam pela disciplina e a ordem, porém, de alguma forma, já se constituem como parte do funcionamento da escola. Afinal, como conter as conversas paralelas, os ímpetos de relacionar-se com o colega ao lado e as dispersões constantes? Como conseguir prestar atenção na voz da professora, no quadro negro e no livro didático durante uma manhã inteira? As alunas A e B, durante o grupo focal, descrevem a sensação de não se conter porque “*é mais forte que nós*”⁵².

As cabeças inclinam-se para o lado, os corpos inquietam-se sob as mesas, viram-se e reviram-se. No entanto, é do conhecimento dos alunos a necessidade de uma economia de gestos, quando os atrasos, as pequenas desobediências, as faltas, a não entrega das atividades, a desatenção são atos coibidos pela disciplina. Não se pode sair da sala de aula sem a permissão do professor, mesmo assim o pesquisador escuta reclamações, por parte dos professores, de alunos que pedem para ir ao banheiro ou tomar água, mas “*ficam passeando na escola*”⁵³. O pequeno desviante cria estratégias para não seguir os parâmetros estabelecidos, de modo que seus desvios, muitas vezes, conseguem passar despercebidos por já serem usuais.

⁵² Diário de campo – 22/04/2015

⁵³ Diário de campo – 14/11/2014

Dentre os diversos alunos, o pequeno desviante é o mais sutil em suas ações porque mistura-se com outras vistas como habituais na escola. Guirado (1996) compreende que tais atos transgressores somente existem porque há um poder disciplinar dos quais são inseparáveis, que deixa brechas, pois se tratam de relações de poder. Nos termos da autora, a indisciplina “faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam seu controle” (Ibid., p. 68). A caracterização de uma ação como indisciplinada faz com que se tornem inteligíveis essas pequenas ações desviantes, legitimando as regras insitucionais com as distinções efetuadas entre o certo e o errado.

De acordo com uma professora, é necessário ter tolerância com os pequenos desvios, tendo que saber lidar sem deixar que se espalhem. Caso se perca o domínio, os alunos podem “*tomar conta*”, sendo mais difícil conseguir contê-los⁵⁴. Em outro momento, o pesquisador, a partir do seu estranhamento, ao entrar em uma sala de aula e perceber as constantes conversas, tem a impressão de que: “*ninguém se escuta!*”, de modo a ficar saturado daquele ambiente. Prontamente o docente utiliza-se da autoridade para repreendê-los, o que surte um efeito momentâneo, mas posteriormente os alunos continuam a falar, a ponto de conseguirem, a partir da insistência, que as advertências não sejam mais frequentes⁵⁵.

Nem o caos, nem a ordem, o pesquisador entende que há negociações, mesmo que pouco explícitas, em que coexistem as conversas e a realização das atividades em sala de aula. Seriam falhas na máquina escolar? Pelo contrário, o funcionamento das máquinas opera também com linhas flexíveis, permitindo que os atos desviantes possam ser reapropriados, utilizando da compreensão de Deleuze e Guattari (2010) ocorre o processo de sobrecodificação das condutas impróprias. A máquina escolar tem de adequar-se ao tempo presente, já que a sociedade de controle exige mais flexibilidade, de modo que alguns professores aceitam que os corpos inquietos não são mais tão submissos como antes, proporcionando aberturas que o integram no sistema.

A presença do pequeno desviante, em certa medida, é admissível e até mesmo aprovada na escola, exceto pelos professores mais rígidos que não gostam de fazer concessões, contanto que não se coloque junto à multidão a ser contida. Durante o grupo focal, a aluna A expõe que, por vezes, os alunos “*não ficam quietos*”, de modo que as conversas espalham-se nas aulas. As “*bagunças*” começam com pequenos gestos, como ao jogarem bolinhas de papel, objetos, surgindo insultos e confusões, o que torna grande a possibilidade de a aula virar uma “*baderna*”. A aluna S relata que “*um dia nós corremos uma*

⁵⁴ Diário de campo – 18/12/2014

⁵⁵ Diário de campo – 31/03/2015

professora da sala”, de acordo com a menina, a professora disse que mandaria toda a turma para a direção e ainda que não voltaria mais na sala de aula⁵⁶.

O pequeno desviante é capaz de expandir-se, misturar-se com a multidão, a ponto de poder gerar uma grande confusão. A pequena multidão torna-se perigosa para a máquina escolar, porque compreende corpos inquietos que multiplicam-se nos espaços, gerando perturbações que ocorrem pelo contágio. São multiplicidades que não possuem qualquer raiz binária, nem mesmo podem ser significadas, pois dela proliferam as linhas de fuga, causando as rupturas com a norma e seu sistema hierárquico. Tais linhas são precipitadas por buracos negros (GUATTARI, 1988), o que acaba gerando uma pequena pane no funcionamento da máquina escolar, com as ditas “badernas”. Assim, tal movimento de forças é pouco admitido pela instituição escolar, devido aos constantes riscos, de modo que se torna necessária sua regulação.

As grandes “badernas”, provenientes dos corpos inquietos, funcionam como uma reação em cadeia, em meio à pequena multidão, podendo culminar em linhas tão enrijecidas quanto as disciplinares. Há um jogo de forças, a partir de linhas moleculares, que irrompem com o ordenamento da escola, que denotam as formas de insubmissão da subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2008). No entanto, a todo o momento, as potências desejantes são cooptados pelas linhas duras, seja da barbárie excessiva que demarcam sua função de oposição, seja nas regulações provenientes da máquina disciplinar como ordenadora de multiplicidades, que tenta identificar os culpados, adverti-los e puni-los. Afinal, todo tensionamento tem limites! Pelo menos é isso que pensa, em um dado momento, o pesquisador imerso nas relações escolares, quando afetado diretamente pela disciplina e a intenção de controle presente nos gestos e nos discursos dos educadores.

Quando somado à multidão, o pequeno desviante torna-se um problema em potencial, pois não pode ser identificado, tornando-se invisível. Portanto, sua existência requer pequenez, somente assim é admitido na escola sem represálias. Os alunos podem conversar e dispersar-se, mas em voz baixa, sem perder as atividades de vista, nem mesmo tumultuar. Há um jogo constante entre concessões, restrições e vigílias, considerando que os alunos buscam as brechas para dar vazão à sua inquietude. Nos descuidos dos professores surgem as ações impertinentes como desvios anônimos que se espalham nas salas, no pátio, principalmente nos momentos de maior liberdade, expandindo-se, até mesmo, fora do espaço escolar quando o sinal toca.

⁵⁶ Diário de campo – 15/04/2015

Considera-se que o pequeno desviante constitui a primeira nuance do corpo inquieto, denominado pelos professores como o “*sem limites*” que tanto lhes causa o cansaço. No entanto, eles sabem que a ameaça maior está na multidão e seus empreendimentos de romper com a ordem, o que incita à aparição da voz rouca do déspota própria do ‘professor autoritário’ e do ‘autoritário em nós’ com intuito de conter os tumultos. Entende-se que as ações desse aluno não podem ser vistas isoladamente de outras formas de condutas desviantes, assim chega-se ao segundo personagem.

3.2 - Aluno que recusa

Bartleby! Depressa, estou esperando - Ouvi os pés de sua cadeira arrastando-se lentamente no chão sem tapete, e ele apareceu a seguir, ficando em pé na entrada de seu eremitério.- O que deseja? – perguntou ele calmamente - As cópias, as cópias – disse eu apressado -Vamos examiná-las. Aqui – E lhe alcancei a quarta cópia - Prefiro não fazer – disse ele, desaparecendo tranquilamente atrás do biombo (MELVILLE, 2012, p. 32).

A estranha figura de Bartleby, descrita por Melville (2012), é contratada na função de copista de um advogado. Sua presença torna-se extremamente incômoda com o passar do tempo, quando começa a recusar, aos poucos, os afazeres do escritório. Primeiramente nega revisar as cópias, sendo que este serviço era necessário, embora penoso. “Eu prefiro não fazer”, diz ele ao seu chefe, que se espanta com sua reação. Sua entonação é branda e banal a ponto de não ser entendida como um ato de rebeldia. Ele apenas prefere o nada à alguma coisa, como se essa opção existisse. Gradativamente, o personagem direciona-se ao nada absoluto, permanecendo por um longo período atrás de seu biombo, contando com a generosidade e a neurose de seu patrão, que fica sem ação diante daquele jovem pálido que apenas recusa.

Bartleby prefere olhar pela janela, sendo que, do outro lado, há apenas paredes de concreto. Deleuze (2008) entende que Melville, ao escrever este texto, gagueja na própria língua, quando cria uma possibilidade diante do impossível. “Eu prefiro não fazer” torna-se uma fórmula que rompe com todo o funcionamento neurótico capitalista, de um mundo que tem de funcionar em direção à produção dos homens e do capital. O personagem não se nega e, ao mesmo tempo, não aceita. Cria-se uma linha de fuga com sua recusa inexistente, de modo que cresce “não uma vontade de nada, mas o crescimento de um nada de vontade” (Ibid., p. 83). A ação de “preferir” cria uma zona indiscernibilidade entre realizar ou não a tarefa, o certo e o errado.

Evoca-se essa figura pálida e taciturna para falar sobre uma segunda nuance do corpo inquieto ou “*sem limites*”. No âmbito escolar surge o aluno que recusa, pois nega-se a fazer, não da mesma forma que Bartleby, porque diferente desse assume a posição de antagonismo. Se o pequeno desviante, descrito anteriormente, é uma figura admissível em certa medida, não sendo um opositor em si mesmo, o aluno que recusa pode facilmente ser designado como rebelde, já que sua negação carrega consigo o ímpeto de desafiar os professores. É traçada uma linha de flexível, em meio à máquina escolar e a rigidez disciplinar com suas formas hierárquicas, de um corpo que se nega a acatar as ordens.

Enquanto Bartleby simplesmente autoriza-se a preferir não produzir, e o pequeno desviante manifesta-se sutilmente, o aluno que recusa é frequentemente visto como impróprio. O personagem de Melville consegue escapar do sim ou não, de modo semelhante os pequenos desvios também são colocados em outra zona de inscurnibilidade do que é permissível ou não desde que não se expandam. Já o aluno que apenas se nega, torna sua ação visível e inaceitável, além de improvável dentro de uma série de regras em que não lhe é colocada possibilidade de escolha. O que há em comum nos casos é que as figuras se contrapõem, cada uma de seu modo, à ordem criada em meio às máquinas, sem mesmo sair delas. Dizem “não” ou “preferem não”, assim como são acusados de causar situações incômodas, cansaços, através das brechas deixadas pelas relações de poder.

Se o poder disciplinar não consegue controlar em absoluto os corpos, é porque sempre há espaço para as resistências⁵⁷ (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, somente é possível pensar a existência das chamadas indisciplinas em meio aos espaços de liberdade que deixam brechas para as recusas. Os corpos negam-se a copiar, a olhar, a permanecer sentados, a ficar dentro da sala de aula, a estudar entre outros atos que vêm a desafiar e burlar as regras. O aluno que recusa aparece nas brechas, de um sistema já flexível, por suas displicências, negligências, dentre outras ações que causam incômodo nos professores que pouco aprovam suas atitudes. Em sua inação, aquele que recusa pode abster-se de fazer algo mesmo em silêncio, através do pensamento, ao desviar a atenção, ou por palavras de contestação, ao não reconhecer como absolutos os domínios da autoridade.

O pesquisador encontrou recusas constantes dos alunos em realizar as atividades propostas na escola, percebendo desde ações mais silenciosas, como a aluna que diz não

⁵⁷ Foucault (1995, p. 16) entende que a resistência é gerada nas tensões agonísticas de modo que: “há uma insubmissão e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”.

prestar atenção quando a aula lhe é desinteressante⁵⁸, até outras mais visíveis, a partir do caderno de ocorrências. Como neste registro: *“14/10/2014 - embora várias advertências sobre o uso do celular, o aluno continuou fazendo uso do mesmo para ouvir música, escondendo os fones no capuz. Além disso não realiza atividade nenhuma em sala de aula”*. Através de Foucault (1995) é possível perceber as estratégias de luta, em meio ao poder, das quais decorrem as insubmissões e escapes, em tensionamentos constantes. O aluno que recusa contraria a voz de autoridade, através de gestos, palavras ou mesmo ao permanecer calado, quando incorre ao ato de fazer nada ou desvia-se do foco estabelecido.

Ao chegar à escola para o primeiro encontro do grupo focal, o pesquisador ficou desapontado pela pouca adesão dos alunos. Existia uma expectativa para o início das atividades, ainda que houvesse certo receio em não saber o que esperar dos alunos, tendo em vista os relatos e observações de atitudes ríspidas de alguns. De certa forma, houve um movimento de recusa dos estudantes em participar da atividade, pois dos vinte e um inscritos somente quatro apareceram e, posteriormente, ficaram apenas duas integrantes. As recusas foram vistas desde que foi até as salas falar sobre a pesquisa, escutando de um dos alunos que *“só louco para fazer isso”*. Outro questiona se *“ganha alguma coisa. Se não ganha nada não quero”*. Tais situações desencadeiam no pesquisador a necessidade de maior tolerância com os imprevistos da escola, além de certo temor em função de não querer encontrar condutas hostis em relação ao seu trabalho, nem mesmo vivenciar as relações antagônicas. Como lidar com as constantes recusas?⁵⁹

Outras formas de recusas são encontradas no caderno de ocorrências, causando divergências e conflitos entre alunos e professores. Como no registro de um aluno que: *“12/04/2014 - Passou o tempo da aula sem fazer nada, enquanto a professora explicava o estado do Brasil no quadro. A professora precisa que o aluno tenha o caderno completo”*. O ato de negar a realizar as tarefas é acompanhado pela resistência a ser conduzido pelo professor, recusando não somente a figura de autoridade, mas a seguir as metodologias empregadas. O aluno que recusa, muitas vezes, não quer saber da matéria, nem mesmo de cumprir com suas obrigações, manifestando sua insubmissão.

O ato de não deixar-se conduzir está presente em diversos âmbitos, constituindo-se como uma forma de resistência encontrada na Idade Média. Foucault (2008, p. 276) expõe algumas manifestações que aparecem no cristianismo como “a recusa, por exemplo, do batismo obrigatório imposto às crianças e que é plenamente um efeito do ato do padre sobre

⁵⁸ Diário de campo – 22/04/2015

⁵⁹ Diário de campo – 31/03/2015

alguém que não tem vontade”. O autor chama de contracondutas qualquer ação que consista em negar a ser conduzido pelo poder que está em vigor. Não há nada de heroico nisso, nem mesmo incide em um ato unicamente movido pela razão, visto que até mesmo a loucura, em sua insensatez, caracteriza-se como algo que resiste. Trata-se de manifestações muito próximas à subversão que não tentam desarticular o governo, o que as tornam diferenciáveis de outro caso como da dissidência que remete a novas formações opositoras com fim de substituir a ordem vigente.

A contraconduta aparece como recorrente nos corpos inquietos na escola, estando presente no pequeno desviante, embora em menor intensidade, que nem sempre se deixa governar principalmente quando mistura-se à multidão. Já o aluno que recusa, por suas contraposições, quando não silencia, é facilmente visto como o “outro” indisciplinado e “*sem limites*”, considerando o fato de que sua opção por não realizar determinada atividade não é admitida pelas regras escolares. Diante disso, a máquina escolar, junto à disciplinar e seus agentes, possui a incumbência de combater o constante risco dos alunos optarem pela inação, de modo a organizar e dispor os corpos da melhor forma. Há certo receio de perder a utilidade dos sujeitos, tão cara às instituições disciplinares, o que faz a escola rejeitar as contracondutas, advertindo os alunos quando acha necessário.

O aluno que recusa, ao ser colocado como opositor, assume sua forma mais rígida ao não se contentar somente com a simples negação pelo desvio do pensamento, desafiando o professor, o que torna seu comportamento desviante considerado como mais nocivo. Entende-se que quanto mais as ações ditas indisciplinadas colocam-se como antagônicas às práticas escolares, mais próximo chega-se da violência, na medida em que as tensões agonísticas transformam-se em forças antagônicas que demarcam os excessos, como no relato a seguir presente do caderno de ocorrências: “30/09/2014 - *O aluno perturbou a aula, pois se recusava a sentar também puchava e empurrava os colegas e mesmo a professora pedindo para que parasse este insistia em continuar*”.

Assim, há diferentes formas de abster-se na escola, em ações mais brandas, chegando até a outras mais excedentes. O aluno que recusa, por vezes, sabe a hora de calar, recusando em silêncio, em outro momentos torna-se um opositor declarado, recaindo em uma estratificação. Demarcam-se posições rígidas, no momento em que o corpo inquieto é subsumido por seus próprios atos de negação que se colocam em linhas enrijecidas territoriais tão densas quanto às disciplinares. A partir dessa figura aparecem outras três figuras que se põem a provocar, a perturbar e a violentar ou incitar violências na escola. Chega-se aos alunos

que se utilizam de contracondutas com maior fixação nos antagonismos aos professores e geram conflitos entre seus pares.

3.3 - Aluno perturbador

O professor andava no mundo da lua, as pálpebras meio cerradas, mexendo-se devagar na cadeira, como sonâmbulo. Não se espantara, não se indignara: a exclamação traduzia algum sentimento nebuloso, estranho à leitura. Findo o susto, considerava-me isolado, continuava nas infrações sem nenhuma vergonha (RAMOS, 1981, p. 190).

Ao narrar seu processo de escolarização fictício, Graciliano Ramos assume suas contrariedades com o ensino formal, quando as cartilhas e conteúdos escolares parecem não ter nada a dizer, bem como os professores pouco a ensinar. O jovem aluno não quer assimilar as lições e a autoridade, então começa a perturbar, opondo-se àquilo que advém da escola e seus representantes não com simples recusas, mas com o ímpeto da desordem. Assim, aproveita-se da dispersão dos professores, bem como das liberdades concedidas para causar pequenos tumultos. Seu objetivo é a disputa territorial, causando tensões na escola, ao questionar os domínios da autoridade docente.

Aparece a figura do aluno perturbador que pode misturar-se à multidão, tal como o pequeno desviante, ou mesmo recusar a autoridade, aproximando-se do aluno que recusa. Suas ações consistem, basicamente, em contracondutas, porém empreendendo mais força que os demais. O que difere dos outros personagens é o fato de estar o mais próximo do que os professores chamam de “*sem limites*”, pois perturbam o andamento das aulas, de modo a atrapalhar o processo de aprendizagem. Dentre os bárbaros opositores é considerado como um dos “piores”, por alimentar-se das relações antagônicas, já que sem isso desapareceria. Trata-se de um adversário declarado dos professores, comentando infrações “sem a mínima vergonha” como na expressão de Graciliano Ramos.

O aluno perturbador é uma figura de fácil identificação, por destacar-se dos demais ao desafiar diretamente o professor, além de ser visto por seus diversos registros no caderno de ocorrências, de modo a caracterizar-se como aquele que mais causa o cansaço nos professores. Com isso desperta a voz rouca do déspota, causando a ira do ‘professor autoritário’ e a exaustão do ‘professor cansado’. As manifestações que perturbam, principalmente o andamento das aulas, ascendem a necessidade de maior rigidez disciplinar e até mesmo do autoritarismo, bem como levam os educadores a buscar auxílio na moral, com a

tentativa de resgate dos valores em crise e na importância de produzir consciências naqueles desviantes.

O pesquisador encontra esse aluno na escola pela primeira vez, ao assistir uma aula e perceber as condutas desafiadoras. A sensação, no momento, foi de certo sufocamento e impotência, em virtude da redução das possibilidades de existir fora dos antagonismos. De acordo com uma professora, os estudantes que perturbam “*querem chamar a atenção*”, não pelas boas notas ou condutas exemplares, mas por desafiarem a autoridade. Seus valores diferenciam-se daqueles que a escola e os professores prezam, fazendo justamente o contrário do que é esperado. Entendem que ser “bom” é justamente ser indócil, ríspido, negligente com os estudos e às proposições do professor. Tais figuras causam estranhamento até mesmo em seus colegas. A aluna S afirma que alguns alunos “*vêm para a aula só para rir dos professores*” e ainda vangloriam-se disso. Já a aluna B incomoda-se com as ações importunas dos seus colegas, porque, por vezes, a aula é paralisada devido às perturbações, que são feitas quase sempre pelos mesmos⁶⁰.

As alunas, durante o grupo focal, manifestam-se em defesa da escola, reconhecendo a importância dos procedimentos disciplinares, bem como da ordem para seu funcionamento. Entendem que a educação não se restringe apenas em formar o aluno como um corpo dócil e útil. O processo de ensino e aprendizagem, com a aquisição de novas perspectivas, conhecimentos e experiências, faz da escola um local de vivências diversas para os jovens. Nesses termos, o disciplinamento torna-se uma ferramenta importante para assegurar a existência da escola e a formação dos sujeitos (CARVALHO, 1996). A obstrução aos professores, no momento em que os alunos perturbam, muitas vezes, impede que as aulas prossigam seu curso. Como no relato a seguir encontrado no caderno de ocorrências:

24/08 – Neste dia a professora de matemática, estava em aula fazendo a avaliação da turma para o conselho de classe e o aluno não parou de falar e brincar, atrapalhando o trabalho. Fato este que se repete em aula. O aluno encontra-se sem limites, com brincadeiras fora de hora e de mau gosto. A mãe deve comparecer na escola (Constam as assinaturas da professora e da mãe do aluno).

“*O aluno encontra-se sem limites*” talvez seja expressão que mais caracterize o aluno perturbador. Questiona-se por que manifestam tais condutas opositivas. La Taille (1996) discute a indisciplina, a partir da ausência do sentimento de vergonha, quando há um distanciamento da moral. A concepção que os alunos têm de si mesmos é vista como algo que infere diretamente na forma de tratar os demais, bem como estabelecer relações de respeito. O

⁶⁰ Diário de Campo – 15/04/2015

aluno incorpora outros sistemas de valores, de modo que “é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado” (Ibid., p. 20). As concepções de reconhecimento social, nessa perspectiva, distanciam-se daquelas prezadas pela escola, o que denota, para o aluno, um ambiente em que “tudo é possível”, de modo a desconsiderar as regras escolares.

No entanto, entende-se que a discussão entre moral e a ausência da mesma, do respeito e do desrespeito, apenas afirmam as dicotomias na escola e reforçam a necessidade dos valores superiores, além da maior rigidez disciplinar. É o fio de Ariadne que acaba enredando todos, impedindo que as potências não se efetuem, de modo a negar a vida (DELEUZE, 2008), com o professor agarrado aos atos heroicos em seu território seguro. Assim, não se trata de discutir a presença ou a destituição das regras, a ausência ou não de vergonha, na medida em que isso somente desencadeia o peso da moral, que traz ainda mais cansaço ao educador e ao pesquisador que, vez ou outra, se percebe imerso no “dever” de agir, fazer e zelar, o que lhe causa grande controvérsia.

O pesquisador pode compreender aquela necessidade moral, reivindicada pelos professores, ao entrar em contato com as condutas desmedidas dos alunos. No seu percurso rondou-lhe o ímpeto heroico associado às ideias de salvação. E se fosse possível intervir, colocando fim às condutas hostis? A vontade de ordem está presente, produzida maquinicamente, a ponto de gerar pensamentos relativos à pretensão de harmonia na escola. No entanto, sabe-se que é preciso resistir à moralidade do padre e sua tendência de sentenciar a culpa ao aluno perturbador por querer causar atrito e construir obstáculos, mesmo sabendo que ele quer chegar o mais próximo do colapso possível. De outra forma, a análise volta-se para as linhas moleculares que não podem ser vistas como “boas” ou “más” em si mesmas, que causam rupturas no plano normativo-disciplinar. Novamente aparece o risco de tais linhas ao efetuarem-se junto aos pequenos e periféricos poderes que são precipitados pelos buracos negros, com o que Guattari e Rolnik (2008) chamam de microfascismo. Isso acontece quando os movimentos de contestação aos modos dominantes de subjetivação operam com o ataque indiscriminado a todos sem precedências.

O perturbador, neste contexto, torna-se um sabotador nato, ao ser traçada uma linha mais dura em relação aos personagens descritos anteriormente. Cria-se um segmento rígido que envolve o corpo inquieto, a ponto de ter sua potência desejante cooptada pelo poder (GUATTARI, 1988). Entende-se que os valores e concepções que demarcam a oposição dos alunos apenas afirmam as dicotomias na escola, provocando os discursos alarmistas de que os

valores morais foram deturpados e os jovens de hoje não respeitam mais ninguém. Os princípios caros à escola de paz, harmonia, solidariedade e respeito encontram seu avesso. Assim, o “*sem limites*” é reafirmado pelos próprios alunos que se assumem como antagonistas, o que potencializa os conflitos e, conseqüentemente, excessos do ‘professor autoritário’ para contê-los.

O pesquisador é tomado mais uma vez pela sensação de impotência, além do receio em relação aos estudantes por suas posturas desafiadoras na sua incursão pela sala de aula, ao encontrar um aluno que desafia uma professora que vai dar um recado e, prontamente, seus colegas começam a debochar. “*O que tu quer incomodando*” diz o menino. A professora, com sua voz “firme”, diz que é preciso repreendê-los para que não se manifestem dessa forma. Ao final da interação, percebe-se a restrição de outras possibilidades de existir na escola fora da dicotomia entre respeito/desrespeito, disciplina/indisciplina e violência/paz⁶¹. O corpo vibrátil começa a perder sua intensidade, quando os alunos fecham-se aos afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2011), ao negarem-se a ouvir, ver e sentir o que se passa no plano invisível das forças, porque estão ocupados em opor-se a qualquer um que fique na posição de autoridade.

Os corpos de professores e alunos, assim como o do pesquisador, são diretamente afetados pelos ditos atos indisciplinados, em especial, os que perturbam. Da mesma forma afeta-se pela consequência das ações, nas quais decorrem a necessidade de “*ser firme*”, assim como toda a rigidez da autoridade que é evocada mediante ao esforço de manter a ordem. As tensões agonísticas são sentidas, assim como os antagonismos, gerando certo desconforto, no momento em que o cansaço constitui-se como efeito da trama de relações. A sala de aula é o local principal de estranhamento, tendo em vista o espaço físico limitado, em que docentes e discentes possuem a difícil incumbência de coexistir, apesar das divergências que surgem.

3.4 - Aluno provocador

Várias vezes nessa tarde fui assaltado pela chacota impertinente do Barbalho. O endemoniado caolho puxava-me a roupa, esbarrava-me encontros e fugia com grandes risadas falsas, ou parava-me de súbito em frente, e revestindo-se de quanta seriedade lhe era suscetível o açafão da cara, perguntava: Mudar as calças? Um inferno. Até que afinal o meu desespero estourou (POMPÉIA, 1981, p. 16).

O impertinente Barbalho, figura “endemoniada”, descrito por Raul Pompéia, em nada se parece com o pequeno desviante, nem mesmo com o aluno que recusa, mas aproxima-se muito do perturbador. Aparece um aluno provocador que instiga os demais, provoca, insulta,

⁶¹ Diário de campo - 31/03/2015

coloca apelidos, dentre outros gestos e atitudes vistas pela escola como impróprias, causando, por vezes, certo contrangimento nos próprios alunos. Os atos de provocação encontram-se em uma zona de indistinção, principalmente para os educadores, já que é difícil saber quando tais condutas podem vir a ferir, humilhar e coagir o outro. Os corpos inquietos, aqueles “*sem limites*”, agora transitam entre o que chamam de “*brincadeiras*” e, um dos maiores temores dos professores, a agressividade desmedida.

O pesquisador é avisado por uma professora que insultos e palavras de “*baixo calão*” são naturais na escola. Da mesma forma ocorre com as ameaças, pois: “*ameaçar que vai bater no outro é normal*” dizem as alunas no grupo focal. Tais manifestações, nada incomuns, foram observadas no horário do recreio como atitudes convencionais entre os jovens. Trata-se de alunos que se provocam mutuamente ou elegem algum alvo específico. A aluna A explica ao pesquisador que provocar, insultar e ameaçar são apenas formas de interação usuais. No entanto, percebe-se que há distinções quanto aos níveis de provocação, principalmente quanto à intensidade em que é feita. Os alunos importunam seus colegas de formas sutis e, em outros momentos, implicam uns com os outros em condutas excessivas⁶².

Durante o horário do recreio, o pesquisador vai até o pátio da escola e estranha a cena de um menino que fica jogando pedrinhas em um grupo de meninas depois sai fugindo. As alunas manifestam seu incômodo, pois o afastam, mas de alguma forma aceitam a situação, porque nunca o excluem em definitivo. Ao final do intervalo, uma professora, diante da porta, grita: “*Turma 61! Turma 62!*” para que todos sigam até suas salas de aula. Então um aluno, na companhia de outros dois, grita “*vi tua irmã, quero pegar ela*”, o outro logo rebate “*estava com tua mãe há pouco*”. Alguns insultos são proferidos, em um curto espaço de tempo, até serem chamados para sair daquele local⁶³.

De acordo com uma professora, tais manifestações são comuns, porque é isso que vivenciam em sua realidade familiar e no meio social. O que na escola é visto como conduta imprópria, em outros locais é concebido com naturalidade, o que mostra o contraste entre os âmbitos distintos. Entende-se que a escola é diretamente interpenetrada pela sociedade, pois a máquina social está acoplada à máquina escolar. Tal intercessão é realizada pelos *phylum* maquínicos, “que define com precisão as condições de transposição dos princípios de realidade” (GUATTARI, 1988, p. 154), de modo a integrar os diferentes componentes em montagens que não possuem nenhum caráter de universalidade. O aluno provocador é um corpo inquieto com sua configuração singular, a partir dos seus universos de referência que

⁶² Diário de campo – 22/04/2015

⁶³ Diário de campo – 12/11/2014

compreendem códigos territoriais específicos que se distanciam das civilidades prezadas pelos professores.

Os corpos inquietos provocam, a partir dos modos de viver que lhe são próprios. A barbárie manifesta-se com seus códigos próprios, produzidos com os cortes efetuados nos processos maquínicos que criam subculturas em meio à máquina escolar. Enquanto as máquinas técnicas civilizatórias tentam humanizar ou impor limites ao “*sem limites*”, os diversos regimes de signos oriundos de seu meio social constituem-se como algo que atenta contra as regras escolares. Com isso formam-se territórios primitivos (DELEUZE; GUATTARI, 2010), a partir de alianças entre os membros, gerando suas hierarquias, funcionando ao lado da disciplina com suas tentativas de contenção. Criam-se os valores que se opõem àqueles virtuosos como o respeito, a solidariedade e a cooperação, o que desencadeia na incompreensão dos professores. Afinal, como entender que ameaças, insultos e provocações sejam “naturais”? Nesse sentido, o pesquisador, mesmo sem querer efetuar julgamentos, acaba sendo tomado pelos códigos de civilidade que o constituem.

O aluno provocador até encontra certa permissividade, tal como o pequeno desviante, quando suas ações consistem em pequenas provocações ou ameaças que são vistas como comuns em “*tom de brincadeira*”. Essas ações são passíveis de serem toleradas pelos professores por serem consideradas de menor gravidade. Já outras manifestações mais contundentes são absolutamente reprováveis como insultos ou ações referentes a furtos ou danificação do material escolar do colega, quando as incitações acabam gerando formas de violências entre os alunos. Uma professora diz ao pesquisador que os alunos provocam-se por infantilidade, tendo de ter paciência com eles. Em sua colocação trata de amenizar o problema, acreditando que, ao alcançarem maior maturidade, os jovens irão deixar de fazer tais ações. Em outro momento outra professora destaca que há alunos, principalmente os com mais idade, que são infantis, porém não inocentes, porque possuem certa maldade no que fazem⁶⁴.

Criam-se diferentes nuances do aluno provocador que é marcado por traços de infantilidade. Em um momento ser infantil justifica as brincadeiras e provocações, pois faz parte da idade, já em outro a falta de maturidade é vista como algo nocivo. De acordo com Corazza (2000), o infantil vem sido construído por diferentes vias discursivas, estando presente, historicamente, nos discursos educacionais e religiosos. O cristianismo, a partir da bíblia, incorre para a criança como um inocente, o que posteriormente é incorporado pela

⁶⁴ Diário de campo – 07/04/2015

pedagogia como um sujeito educável que precisa ser governado para não recair na imoralidade. Assim, o aluno passa a ser visto por sua impureza, como uma alma a ser salva, ainda que conserve certa inocência. É um pecador potencial que necessita ser contido, na medida em que seus desvios devem ser sanados.

O aluno provocador tanto compreende o inocente, na medida em que suas condutas são admitidas e justificáveis por serem infantis, quanto o culpado ao perceberem suas atitudes como impróprias. A concepção do infantil é incorporada, a partir da Modernidade, destacando a infantilidade como algo próximo à irracionalidade, de modo que o processo de escolarização é considerado fundamental para retirar o aluno da ignorância, bem como conter seus impulsos, preparando-o como futuro cidadão apto a contribuir com a produção social (CORAZZA, 2000). Percebe-se que as condutas dos alunos mais jovens são justificáveis, enquanto os mais velhos são potencialmente culpados pela sua imaturidade, chegando a ser descrito por suas atitudes pouco racionais, tendo em vista que deveria ter comportamentos condizentes com sua idade.

As provocações importunam os demais, de modo que a presença intransigente do aluno provocador causa diferentes reações. Ao exceder-se, com insultos e ações impertinentes, torna-se um perigo em potencial, já que suas ações provocadoras incitam os mais diversos conflitos e até mesmo agressões. Trata-se de um culpado em potencial na concepção dos professores mais rígidos e inocente para outros mais complacentes. É caracterizado na escola por ameaças e insultos, dentre outras “brincadeiras” que incitam reações diversas dos colegas. A aluna A, durante o grupo focal, comenta que os alunos debocham e elegem outros como alvos de “zoação”. Isto é, debocham de qualquer coisa desde o cabelo, a roupa, o fato de usarem óculos, até as características físicas como ser gorda ou magra. “*Tudo é motivo de deboche!*”⁶⁵. Como em um dos muitos casos encontrados no caderno de ocorrências:

03/06/2014 - o aluno voltou do recreio muito agitado, com brincadeiras agressivas com a colega. Mesmo a professora pedindo que o mesmo não continuasse com a “brincadeira”. O mesmo insistiu e continuou com a agitação. A professora então chamou a direção (Abaixo consta a assinatura da professora).

O aluno provocador, mais do que incitar conflitos com os colegas, chega muito próximo do perturbador, ao desafiar a professora. Por vezes, suas ações levam à violência física ou verbal, nos insultos, ao colocar apelidos depreciativos dentre outras ações que

⁶⁵ Diário de campo – 29/04/2015

conduzem a agressões. A aluna B, no grupo focal, conta de uma colega que foi humilhada por outro pelo fato de ela ter menor condição financeira, por seu pai ser criador de animais e a mãe do menino advogada. O menino chamava a aluna de apelidos pejorativos com a intenção de humilhá-la⁶⁶. Nessa manifestação é possível encontrar o desejo investido na escola nas suas próprias formas repressivas (DELEUZE; GUATTARI, 2010), quando a máquina desejante, acoplada à social, instaura estados de dominação, nesse caso, utilizando os signos advindos da máquina capitalística que enuncia “quem você pensa que é?”.

Dessa forma, o aluno provocador encontra-se em linhas segmentadas, tal como o aluno perturbador com seu caráter opositor. As provocações, assim como as perturbações, colocam maior visibilidade sobre o território da violência discente, considerando suas marcas expressivas, que direta ou indiretamente incitam aquilo que excede e violenta. O pesquisador, com sua ignorância, pouco consegue entender facilmente determinados modos de viver dos alunos, estranhando os insultos, sendo que alguns causam certa repulsa como no último caso do menino que humilhou sua colega. Por vezes, parece ser difícil escapar à moral com o binarismo entre paz e violência, pois a ideia de uma escola mais pacífica aparece como sedutora, se constituindo aparentemente como o melhor caminho, ao considerar somente os estados de dominação. Assim, romper com as dicotomias, em alguns momentos, torna-se um desafio, no momento em que as polaridades são criadas constantemente pelas máquinas binárias.

3.5 - Aluno violento

Não sei que diabo de expressão notei-lhe no semblante, de ordinário tão bom. Desvairamento completo. Apenas me reconheceu, atirou-se como fizera Rômulo e igualmente brutal. Rolamos ao fundo escuro do vão da escada. Derribado, contundido, espancado, não descurei da defesa. Entrevi na meia obscuridade do recanto um grande sapato embolorado. Lutando na poeira, sob o joelho esmagador do assaltante, ataquei-lhe a cabeça, a cara, a boca, a formidáveis golpes de tacão, apurando a energia de sola ferrada com a onipotência dos extremos (POMPÉIA, 1981, p. 144).

O aluno “*sem limites*”, por vezes, extrapola, os corpos inquietos se excedem, surgindo o aluno violento, considerado pelos professores por ser o mais imprudente de todos. O pequeno desviante e o aluno que recusa pouco têm a ver com isso, embora não estejam absolutamente distantes, já o perturbador e o provocador estão intimamente ligados a ele. Professores e alunos expõem que existem condutas agressivas, mas de que violência se está

⁶⁶ Diário de campo – 22/04/2015

falando? Sposito (1998) caracteriza a violência como ações que vêm a causar uma ruptura no nexos social, a partir da utilização da força, sejam por meios físicos, das agressões corporais, ou simbólicos que compreendem coações, sujeições, dentre outros atos que tendem a ferir.

O pesquisador inquieta-se em saber onde estariam as violências físicas, tendo em vista que não presenciou tais agressões na escola em suas visitas, mesmo assim sabe que são as mais visíveis, justamente porque atentam explicitamente contra a ordem e a paz. Tais manifestações aproximam-se da violência subjetiva de que fala Zizek (2014), praticada pelos grupos marginais, que vão contra todos os princípios do bem comum, gerando a necessidade de contenção pelo Estado e suas instituições, de modo a justificar a utilização da força por partes destes. Para compreender a insurgência do aluno violento utilizam-se suas proximidades, em um primeiro momento, com o aluno perturbador, considerando sua tendência oposicionista que tenta desestabilizar o território docente, causando a ira do ‘professor autoritário’. No segundo momento, encontra-se sua aproximação com o provocador, ao incitar ações violentas por meio das provocações aos pares.

O aluno violento, ao colocar-se perto do perturbador, mostra-se como uma figura, muitas vezes, temida pelos agentes escolares, pois seu alvo são justamente os professores. As posições antagônicas são salientadas e extremadas, em meio às tensões das relações de poder. Como no relato da aluna S, durante o grupo focal, contando que certa vez jogou uma cadeira em uma professora que a estava importunando. Diz que seus colegas a apoiaram, mas que ninguém teve coragem de fazer. Sua justificativa para a ação é que: “*ela mereceu*”, porque estava implicando com ela. A menina afirma que a professora não deixava os alunos falarem nada em sala de aula, adotando uma postura rígida e, ainda, sendo hostil. Conta que, durante as aulas, os alunos não podiam nem mesmo esboçar um sorriso ou interagir, além de os jovens serem destratados, o que fez seus colegas apoiarem sua atitude⁶⁷.

A exposição da agressão sobre a professora é dita pela aluna S somente ao final do encontro. O pesquisador cogita que conseguiu seu objetivo de construir um espaço no grupo focal em que foi possível narrar sem a pretensão de conscientizar, culpar ou valorar a menina por sua ação que atenta contra a moral. Mas, mesmo assim, tal relato lhe causa estranhamento, porque somente recorda de ter visto algo semelhante em vídeos na internet sobre a violência escolar, em que aparecem estudantes dando socos ou jogando objetos em professores. A sensação naquele momento é totalmente diferente do desconforto e da impotência sentida ao presenciar as condutas desafiadoras dos alunos em sala de aula, porque a exposição do caso

⁶⁷ Diário de campo - 15/04/2015

não ocorreu em meio a uma relação antagônica, nem mesmo de julgamento das ações. Porém, o conteúdo da narração consiste nas posições mais extremadas de enfrentamento até então encontradas na escola.

Os professores aparecem como alvos do aluno violento que surge em meio às linhas duras que demarcam seu antagonismo, bem como valendo-se dos microfascismos, já que está próximo ao perturbador com sua postura desafiadora. Entretanto, é possível perceber a coexistência de movimentos de resistência às formas de poder que submetem os alunos, querendo docilizar sua inquietude. Nesse sentido, Guimarães (2005) destaca os atos violentos como manifestações que negam a submeter-se aos domínios da escola e sua tendência homogeneizadora, considerando os abusos e o controle excessivo. A violência manifesta também um “querer viver”, como pura potência que transborda os corpos. A autora afirma que: “as depredações, as pichações, as brigas entre os alunos e a formação das turmas podem representar uma forma de persistência social que nega a submeter-se” (Ibid., p. 50).

A violência manifesta sua potência de morte e de vida, deflagrando uma condição de recusa àquilo que torna os modos de viver restritos a modelos circunscritos. Para Žižek (2014), os atos agressivos contra o Estado e suas instituições, por parte dos grupos marginais, decorrem das discrepâncias e dos modos de segregação que estão subjacentes no próprio sistema. No entanto, na escola, com os olhares voltados ao horizonte da paz, ignora-se que exista qualquer tipo de positividade nas ações violentas por parte dos estudantes, assim como a tendência é negar a existência dos excessos de autoridade e as práticas de exclusão. Para os agentes escolares, os modos de governo empreendidos tornam-se pouco questionáveis, sendo necessário apenas coibir os opositores, considerando as dicotomias violência/paz e ordem/desordem criadas pelas máquinas binárias junto à máquina escolar.

Em outro momento, o pesquisador encontra também o aluno violento próximo do aluno provocador, quando os embates ocorrem entre os pares, a partir dos insultos, ameaças, estranhamentos, no momento em que os jovens incitam uns aos outros. Como acontece em um caso, visto no caderno de ocorrências, em que é gerado um conflito, do qual resulta o seguinte relato de agressão: “11/09/2014 – A aluna está sendo advertida por ter agredido e estar sendo agredida pela S. Provoca e é provocada”. A violência aqui é desencadeada pelas provocações, que são constantes na escola, derivadas das ações vistas, por vezes, como infantis, das quais aparecem os sujeitos culpados. Manifesta-se a barbárie com seus códigos próprios que se distanciam dos princípios morais e das regras da escola.

A utilização da violência, principalmente a física que causa comoção nos professores e maior estranhamento no pesquisador por não estar habituado, aparece na disputa das forças,

assim como nos antagonismos criados que são precedidos pelas provocações e ameaças. Como em um registro no caderno de ocorrências em que duas alunas se agrediram e uma arrancou os cabelos da outra. No relato consta: “24/09/2014 – A aluna durante o recreio envolveu-se numa briga com a colega K. da turma 83. A escola adverte que não permitirá agressões físicas. Puxou e arrancou os cabelos da colega. Ameaçou a colega que irá batê-la novamente.” Os cabelos arrancados foram colocados em um saco plástico e grampeados na ficha como registro de agressões.

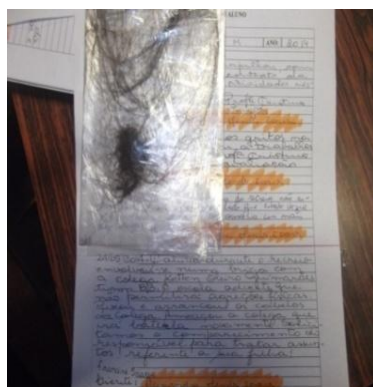


Figura 6 - Registro de agressão

Como falar em potência de vida diante de um vestígio tão destrutivo? As formas de dominação mais excessivas constituem-se na medida em que os microfascismos diminuem as possibilidades de haver aquela força de “querer viver” mencionada. A barbárie assume seu contorno mais cruel, quando os estados de dominação são expandidos na escola como força de aniquilação da vida. Sobre esse aspecto Zizek (2014, p. 61) faz uma importante distinção terminológica entre agressão e violência: “a violência aqui não é a agressão enquanto tal, mas o seu excesso que perturba o andamento normal das coisas devido a um desejo que quer sempre cada vez mais. A tafera consiste em nos livrarmos desse excesso”. Desse modo, entende-se que as linhas de vida engendram-se em agressividades, enquanto as linhas de morte aparecem atreladas a manifestações violentas excedentes, considerando que os excessos levam à mera destruição e dominação sem precedentes.

Em meio às complexas tramas questiona-se como saber quem é o agressor e a vítima? Existiriam tais posições? Entende-se que a dicotomia agressor/vítima pode ser problematizada, afinal, qual sua funcionalidade? Como eleger um agressor mediante as relações em que ambos podem dominar e serem dominados, provocando e sendo provocados. A partir dos binarismos cria-se uma figura negativa, problemática, agressiva e nociva em contraposição com a vítima frágil e indefesa. Entende-se que tais concepções são vistas como

disfuncionais, pois não haveria agressores ou vítimas, mas corpos inquietos que se estranham, marcados por seus excessos, estando habituados, por seus códigos territoriais, aos embates constantes. São bárbaros que aprenderam a “*resolver seus problemas*”, utilizando a expressão de uma aluna, pela via da agressividade, embora não estejam alheios à civilidade que os constitui.

As ações do aluno violento o colocam na posição de agressor ou vítima, a partir dos cortes efetuados pela máquina escolar e as máquinas binárias com sua necessidade de designar quem são e o que fazem os corpos inquietos. Porém, o pesquisador o concebe apenas por sua inquietude que, em seus excessos, geram estados de dominação na sua proximidade com o perturbador e o provocador. As manifestações de violência estão diretamente ligadas aos inúmeros conflitos, em que se engendram linhas de vida e de morte, além de envolverem os códigos da barbárie, de modo que os alunos entendem como naturais os xingamentos, as ameaças, as agressões, as coerções, mesmo que consistam em uma inversão dos valores prezados na escola. Com isso, o território da violência discente mostra suas marcas mais expressivas na escola.

O aluno violento é esboçado com as mesmas linhas duras dos opositoristas declarados, ao mesmo tempo que, por vezes, surgem como modos de vida que negam os domínios escolares. Guattari e Rolnik (2008, p. 132) advertem que “não há uma lógica de contradição entre os níveis molar e molecular”, de modo que a violência manifesta-se tanto como insubmissão aos modos de subjetivação dominantes, em linhas moleculares, como em estratos molares com sua tendência destrutiva. Dessa forma, ela pode ser contestada não pela ausência de moral, mas por seus pontos enrijecidos que fazem parte da lógica dicotômica que demarcam posições circunscritas no âmbito escolar. Assim, o aluno violento constitui-se como a mais forte das nuances do corpo inquieto, visto como “*sem limites*”, que compõe o território da violência discente.

3.6 – O inquieto em nós

O corpo inquieto multiplica-se, desdobra-se, mesmo que, por vezes, saiba calar e obedecer. Os alunos entendem que é preciso silenciar, escutar, baixar a guarda, pois bárbaros e civilizados não estão separados. O pesquisador, ao acompanhar os alunos de perto, ultrapassou o receio inicial em relação às suas posturas desafiadoras e hostis. Apesar de certo cansaço por presenciar tantos antagonismos, começa a desprender-se de uma imagem distante construída em torno dos “*sem limites*”. Então encontra rupturas com as dicotomias entre

disciplina\indisciplina, agressor\vítima, violência\paz e ordem\desordem produzidas entre os próprios docentes. Uma professora pede a palavra, anunciando, para o espanto de todos em meio a uma reunião⁶⁸, que os desviantes estão mais próximos do que se imagina, porque até mesmo os professores desviam e se excedem. Seus colegas não entendem como isso seria possível, porque os profissionais não causariam nenhuma ação semelhante àquelas feitas pelos alunos⁶⁹.

Através da professora, é possível perceber movimentos de contestação às dicotomias, de modo a afirmar que os inquietos somos nós e, mais que isso, sempre fomos. Enquanto muitos esmeram-se em repetir as dicotomias que afirmam o “outro” indisciplinado e violento, esta professora resolve instigar o pesquisador e suas colegas durante a discussão sobre a violência escolar. Então ela chama a atenção com a frase: “*Nós fazíamos isso também quando éramos alunos. Eu fazia*”⁷⁰. Referindo-se aos atos considerados desviantes que são condenados pelos seus colegas que denunciam o pequeno desviante, o aluno que recusa, o provocador, o perturbador e o violento como culpados por causarem todo o cansaço e atentarem contra a ordem e a paz.

A professora que contesta fala do tempo em que era estudante, mencionando que já existiam as condutas desviantes, sendo que ela própria as praticava. De acordo com ela, as meninas faziam fofocas, debochavam e colocavam apelidos, já os meninos eram mais agressivos, envolvendo-se em brigas seguidamente. Desse modo, chama a atenção para a existência de um ‘inquieto em nós’ que emerge na escola, que nos torna mais próximos dos desviantes do que podemos imaginar, afinal quem nunca fez algo indevido ao longo da vida escolar? Seu questionamento, aos demais professores, fica em torno de quem não perturbou enquanto o professor explica, provocou algum colega, colocou na prova, recusou-se a obedecer alguma ordem ou, até mesmo, brigou, coagiu e disputou algum espaço com agressividade.

Nessa perspectiva nós seríamos também os culpados? Para o ‘professor cansado’, que se aproxima do padre, a resposta seria evidentemente afirmativa. No entanto, a professora que contesta entende que não se trata de culpa ou inocência, mas simplesmente de coisas que acontecem na escola e que não são nada atuais. Suas contestações causaram grande tensão entre seus colegas, durante a reunião, pois problematiza a existência do “*sem limites*”, ao impossibilitar a diferenciação entre “nós”, que prezamos de paz e a ordem, e “eles” como

⁶⁸ Esta reunião com os professores foi solicitada pela direção da escola para que fosse explanado sobre a pesquisa em questão. Na ocasião foi proposto um diálogo com os professores acerca do assunto, a partir dos disparadores temáticos preparados para o grupo focal com os alunos.

⁶⁹ Diário de campo – 25/02/2015

⁷⁰ Diário de campo – 25/02/2015

aqueles que causam os problemas por sua barbárie. Alguns professores, que não conseguem compreender nada fora das dicotomias, logo acham a ideia absurda, entendendo ser imprópria a contestação.

A professora que contesta então questiona o pesquisador “*como tu era na escola?*”. Ele responde que, enquanto estudante no ensino fundamental, brigou três vezes com colegas, também já atrapalhou os professores, porém nunca os agrediu. Recorda que não gostava de algumas matérias, de modo que pouco prestava atenção, distraíndo-se com os colegas em conversas, o que perturbava a aula, na medida em que outros faziam o mesmo⁷¹. O pesquisador percebe a si mesmo, em diferentes momentos da vida escolar, como aquele que recusa, provoca, perturba, capaz de efetuar desde os pequenos desvios até atos de violência, mesmo que fosse considerado por muitos um bom aluno devido ao seu bom desempenho enquanto estudante. Talvez, junto aos seus colegas, possa ter sido caracterizado como parte dos “*sem limites*”, ao escutar os professores reclamando do comportamento das turmas nas quais estudou, apesar de nunca ter tido nenhuma advertência individual no caderno de ocorrências da sua escola.

A partir da problemática levantada pela professora percebe-se que, mesmo as violências e os atos desviantes sendo diferentes dos vistos hoje, tais condutas podem ser encontradas no âmbito escolar em um passado bem próximo. Modificam-se as relações sem mudar necessariamente os termos, discutem Deleuze e Parnet (2004), ao afirmarem que menos importam os humanos envolvidos e suas transformações individuais, mas as mutações nas máquinas e sua produção de subjetividade. Considera-se que a máquina escolar compreende os conflitos de inúmeras gerações de estudantes, comportando variações das condutas impróprias, além de que há um ‘inquieto em nós’, muitas vezes, pouco perceptível pelos educadores ao se distanciarem dos modos de vidas próprios dos estudantes.

O pesquisador fica atento aos movimentos que até então, antes da contestação da professora, haviam passado despercebidos. Na primeira parte da referida reunião para discutir sobre a violência escolar, os professores estavam sentados e a Diretora em frente ao quadro pedindo silêncio, pois falavam em voz alta, impedindo sua exposição. Na segunda parte foi a vez de o pesquisador ocupar seu lugar para falar sobre a pesquisa, tendo a sensação de não ser ouvido, muito semelhante à sentida nas salas de aula quando tentava comunicar-se com os alunos. Assim, pediu-se aos presentes que parassem as conversas constantes, na medida em que impediam o início das atividades. Posteriormente ouviram-se reclamações, por parte da

⁷¹ Diário de campo – 25/02/2015

equipe da direção, que alguns professores pouco prestam atenção às reuniões, sendo intransigentes⁷².

Percebe-se que a inquietude não está somente na época em que os professores eram alunos, pois constitui-se também no tempo presente, em atitudes que se assemelham bastante com o pequeno desviante. Questiona-se como a máquina escolar, junto à disciplinar, produz tais desvios, de modo que até mesmo as autoridades, ao sentarem nas carteiras, manifestam-se como os estudantes. Entende-se que tais condutas somente existem porque há desarranjos constantes que ficam a cargo das máquinas desejantes com seus movimentos reversos e falhas, a ponto de fazer os corpos falar, mover, pensar, querer mesmo quando não estão autorizados para tal. Como destacam Deleuze e Guattari (2010, p. 13) “as máquinas desejantes só funcionam avariadas, avariando-se constantemente”, junto às máquinas técnicas, em uma produção incessante.

Com essa compreensão, a escola pode ser vista, historicamente, como uma fábrica de indisciplina, assim como de violência, na medida em que se proliferam os corpos inquietos. Novamente volta-se à questão da crise das instituições disciplinares, a partir da insurgência da sociedade de controle como geradora de indivíduos nada dóceis que se inquietam nas carteiras. Entende-se que se nem mesmo os professores assemelham-se aos corpos submissos produzidos na sociedade disciplinar, é porque a inquietude passou a ser produzida em larga escala. Aparece com mais força o ‘inquieto em nós’, a partir da recusa à obediência disciplinar, em ações que exprimem a indisposição dos corpos na escola.

O pesquisador entende que o ‘inquieto em nós’ é produzido na máquina escolar. Durante o grupo focal, duas alunas afirmam que são obedientes, na medida que sabem do dever de respeitar os colegas e o professor, evitando envolverem-se em conflitos. Porém, admitem que, por vezes, atrapalham as aulas com conversas, em outros momentos insultam e provocam os colegas. A aluna B coloca que “*Eu fico na minha, mas se alguém vem encher o saco eu mando para o lugar dele*”. Ela afirma que, muitas vezes, tem reações agressivas, quando outro aluno a importuna. Já a aluna A diz gostar de provocar, principalmente quando está com sono, entediada com a aula e de mau humor. Ambas relatam que já se envolveram em brigas, apesar de terem sido raras as vezes⁷³. Entende-se que a violência, bem como as condutas desviantes estão na escola à espreita, sendo disparadas em condições específicas, quando envolve conflitos que surgem em meio às relações de poder e os estados de dominação.

⁷² Diário de campo – 25/02/2015

⁷³ Diário de campo – 22/04/2015

No entanto, muitos professores, como o cansado e o autoritário, que se aproximam do padre e do pastor, preferem negar a existência do ‘inquieto em nós’, porque ele romperia com as dicotomias produzidas pela máquina binária na escola. Já a professora que contesta e outros colegas que a apoiam parecem entender que o aluno “*sem limites*” é apenas um dos cortes efetuados pelas próprias máquinas que promovem separações, diferenciações e classificações, a partir de um modelo ideal. Ela compreende que a separação entre “nós” e “eles” apenas afirma as distâncias na escola entre docentes e discentes, ao elencar o aluno como o principal problema, percebendo que a escola fabrica suas indisciplinas e violências e, mais que isso, sempre fabricou.

3.7 – Como fabricar desviantes?

O pesquisador escuta sobre a falta de interesse dos alunos em aprender, tal argumento é utilizado pelos professores mais cansados como queixa, no sentido de que “*os jovens não querem nada com nada*”. Percebe-se que não se trata de uma mera reclamação por parte dos agentes escolares, pois é notado que o desinteresse afeta diretamente os corpos inquietos. Os alunos, durante o grupo focal, alegam a existência de aulas massantes que causam a pouca vontade de estudar e fazer as atividades escolares, juntamente a não clareza das explicações de alguns professores, as atividades repetitivas como copiar a matéria do quadro, assim como a interação e a comunicação precárias em sala de aula⁷⁴.

A aluna B, a partir das colagens propostas no grupo focal, escreve: “*Copiar aquela matéria era uma penitência todos os dias*”; “*Por causa dos mandos e desmandos pouco tenho vontade de ir à escola e de aprender*”; “*Diante de ti eu não podia e nem consegui pensar ou falar*”. As frases foram recriadas pela menina, a partir de trechos do livro Carta ao Pai de Kafka (2004), no encontro cujo objetivo era explorar a relação entre professor e aluno. Ao lado das frases ela colou a imagem de uma sala de aula com os alunos sentados nas carteiras, olhando em direção à professora frente ao quadro negro⁷⁵. A autoridade docente, e suas imposições verticais, mistura-se com as atribuições escolares, em que as atividades são vistas como penosas.

O ‘inquieto em nós’ manifesta seu descontentamento com as práticas de ensino e as imposições verticais. A inquietude surge em meio às misturas dos corpos, entre os trechos de Kafka, a relação de autoridade, a partir de matérias não vivas que emitem signos próprios,

⁷⁴ Diário de campo – 22/04/2015

⁷⁵ Diário de campo – 15/04/2015

remetendo ao quadro negro, ao giz branco, aos conteúdos desinteressantes, a sala de aula, a escola, a voz “firme” do professor. A inquietação é produzida e potencializada com a falta de interesse pelo que advém da escola, de modo que aparecem as reivindicações silenciosas como nas colagens da menina, ou através das ações desviantes como as contracondutas e as violências dos desviantes. Nesse sentido, os corpos negam submeter-se a uma série de rotinas, regras e procedimentos por desagradarem-se do que lhe é proposto.

As alunas C e A dizem ter perdido o interesse nas matérias de ciências e geografia por causa dos professores que “*não escutam os alunos*”, apenas ordenam, verticalmente, o que devem ou não fazer. Trata-se de condutas impositivas, que se limitam a utilizar a hierarquia, sem ponderar as vontades dos alunos, desconsiderando que eles têm a dizer. De acordo com elas, a falta de interesse as leva a conversarem em sala de aula, assim como seus colegas a desafiar e enfrentarem os professores. A aluna S, que diz ter agredido uma professora, alega que não encontra “*coisas boas*” na escola, porque não gosta da maioria dos conteúdos e dos professores⁷⁶. Entende-se que as condutas dos corpos inquietos estão diretamente ligadas à recusa não somente da autoridade docente, mas dos demais componentes que são dispostos na escola para a aprendizagem.

O caráter impositivo, mesmo sem utilizar o autoritarismo, faz com que as práticas escolares e o professor, muitas vezes, venham a suprimir a vontade do aluno, pelo fato de as relações verticais impossibilitarem a negociação. Considera-se que tal aspecto é somado às metodologias de ensino “massantes” e os conteúdos descontextualizados como produtores do desinteresse e, conseqüentemente, fazendo com que os estudantes manifestem seu descontentamento (ABRAMOVAY, 2008). Assim, as normas e as regras, que possuem o objetivo de evitar desordens e violências, acabam tecendo o efeito contrário. Quando os corpos inquietos não encontram outra via, as insubordinações e até mesmo a agressividade são utilizadas como recursos, por parte dos alunos, para romper com os mecanismos de submissão.

Os relatos de falta de interesse são explícitos, sendo registrados no caderno de ocorrências, como neste registro: “25/5/2014 - *Os alunos D, G, R, S, L e W durante a aula demonstraram deboche, desinteresse, faziam barulhos perturbando a sala de aula, e o trabalho todo foi perdido em função desses acontecimentos*”. O resultado das práticas impositivas e repetitivas é a ativação do corpo inquieto nas suas tendências brandas até as mais rígidas e opositivas, fazendo surgir o pequeno desviante, o aluno que recusa, o

⁷⁶ Diário de campo – 15/04/2015

perturbador, o provocador e o violento. Nesse ponto, restringem-se as linhas de fuga, quando o território de sala de aula torna-se muito próximo a um campo bélico, considerando as subjetivações produzidas.

No entanto, assim como há diferentes condutas desviantes, a partir do contato com as alunas, no grupo focal, pode-se perceber as diversas formas de desinteresse. As meninas dizem ao pesquisador que os alunos mais perturbadores e provocadores são justamente aqueles que “*não querem saber de nada*”. As alunas corroboram com a existência da figura do aluno “*sem limites*” descrita pelos professores que: “*fazem qualquer outra coisa menos prestam atenção na professora*”⁷⁷. Como no caso relatado no caderno de ocorrências:

25/09/2014 – a referida aluna não tem interesse em aprender os exercícios de matemática. Fica conversando e brincando em aula. Até agora não adiantado as conversas e os conselhos da professora. Então, a aluna saiu de aula com uma lista de exercícios para fazer fora da sala de aula (abaixo a assinatura da professora).

O pesquisador ao colocar-se junto aos professores, principalmente o cansado e o autoritário, compreende que acabam afetando e sendo afetados pelos alunos, ficando ambos despotencializados. Não há culpados, mas sim relações que se constituem mutuamente, nas misturas de corpos não somente humanos, mas tudo aquilo que compreende a escola e a sala de aula. Desse modo, a aprendizagem, a relação entre professor e aluno e o ensino passam a ser um “maus encontros”, como destaca Deleuze (2009, p. 7) referindo-se a Espinosa “Quando eu faço um mau encontro, isso quer dizer que o corpo que se mistura com o meu destrói minha relação constitutiva, ou tende a destruir uma de minhas relações subordinadas”. Docentes e discentes fazem encontros que diminuem suas potências de agir e outros que aumentam. O desinteresse pode ser visto como resultante daquilo que despotencializa ambos, a partir de linhas molares que criam estratos, bloqueando os fluxos desejantes e os afetos que pedem passagem.

O ‘professor cansado’ e o ‘professor autoritário’ pouco conseguem compreender que as ações desviantes manifestam um estado de descontentamento, assim como que a máquina escolar produz seus próprios problemas, na medida em que culpam os estudantes por suas faltas. Há uma negação da existência do ‘inquieto em nós’, pois são “eles” os “*sem limites*” culpados por seu mau comportamento e de não querer saber de aprender. Enquanto isso, a professora que contesta, ao pontuar o tempo em que era aluna, reconhece que “*a escola era chata. Principalmente as aulas de física*”, colocando sua própria falta de interesse e,

⁷⁷ Diário de campo - 22/04/2015

consequentemente, afirmando como autora das ações impróprias. Na sua concepção sempre houve conteúdos e aulas “*massantes*”, assim como as posturas rígidas que incitam as indisciplinas e violências⁷⁸.

A professora que contesta, em seus questionamentos, afirmando das aulas massantes quando estava na posição de aluna, remete o pesquisador novamente ao seu processo de escolarização, do qual ainda persistem as marcas dos afetos escolares de algumas professoras e conteúdos. Houve disciplinas, como a de História, da qual deixou de gostar em função do modo como foi ensinado, considerando a postura impositiva da professora, nas aulas em que imperava o desinteresse e a dispersão. A consequência era recusar, mesmo em silêncio, o que estava sendo ensinado, bem como as conversas durante a aula que perturbavam o seu andamento. O interesse por estudar a matéria foi retomado posteriormente na universidade, no momento em que se modificou totalmente o contexto antes vertical, repetitivo e cansativo, para outro de maior flexibilidade.

Entende-se que o desinteresse e a consequente oposição à escola constituem-se em estratificações quando o aprendizado, bem como a relação com o professor passam a despotencializar os corpos. Ao mesmo tempo, a inquietude, em certa medida, funciona como forma de não submeter-se e contestar a ordem vigente. Assim, o corpo inquieto possui suas variações, assumindo sua constituição menos potente, ao recair no desinteresse maior pela escola, aproximando-se da rigidez do perturbador, do provocador e do violento por opor-se diretamente aos professores e à escola. Porém, efetua resistências no momento em que se inquietar está relacionado também ao ato de contestação às formas dominantes na escola que pouco deixam espaços para as singularidades.

⁷⁸ Diário de campo - 15/04/2015

4 – APARECE O ‘ALUNO PROBLEMA’



Figura 7 - Homem preso
Fonte: (KAFKA, 2006)

Após o pesquisador sair do banco da sala de espera e movimentar-se pelos diferentes espaços, acompanhando professores e alunos de perto, seu corpo manifesta certo cansaço. Ele já delineou um território mais ou menos estável no seio do seu caos. Antes possuía maior receio em deslocar-se pela escola, mas agora tem a sensação, por vezes, de que “*essa é minha escola*”, apesar de saber do seu não pertencimento institucional. Até mesmo os professores parecem estar mais habituados com aquela figura que questiona coisas óbvias e fica na sala de espera aguardando que seja chamado. Os alunos já não mais perguntam “*é o novo professor?*”. Sabem que se trata de alguém que quer falar sobre violência escolar, de modo que alguns buscam integrá-lo nas atividades escolares. Certo dia uma professora o convidou para uma confraternização da escola, da mesma forma que, diversas vezes, foi convidado para permanecer na sala da direção. No entanto, sua intenção não é avançar, por mais que se aproxime das pessoas sua condição de estrangeiro ainda permanece, sendo deflagrada pela sensação de desconforto mediante olhares desconfiados de alguns docentes e discentes.

O pesquisador recua dois passos, restringindo-se, por um momento, a uma maior integração. Na verdade não consegue misturar-se, porque tem pouco interesse em ter proximidades, talvez para que não descubram que por trás da sua máscara não há nenhum rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2004), já que é apenas um falsário com medo da desterritorialização excessiva, tendo que aprender a ter certa intimidade com o finito ilimitado do qual fala Rolnik (2011). Sua face pode romper a qualquer momento, apesar de já ter delineado um centro relativamente estável e, a partir dele, habitar os demais territórios como intruso. Nos seus contatos mantém o estranhamento, mesmo silencioso, para que não se

pareça com um estranho aos olhos dos demais. Então ele resolve diminuir seus movimentos e permanecer mais em silêncio, circulando apenas entre a sala de espera e a biblioteca, munido do caderno de ocorrências, com idas eventuais ao pátio.

Da sala de espera, é possível ver os corpos inquietos que perambulam pela escola, de modo que o pesquisador nem mais estranha a tamanha intensidade de gestos, vozes, movimentos e risadas. A esta altura já há certa intimidade com os fluxos de alunos e a escola. Sabe-se que em meio às inquietudes encontra-se o “outro” dos professores, ditos “*sem limites*”, produzidos pelas dicotomias. A partir dele, através das vozes dos agentes escolares, de alunos e dos registros no caderno de ocorrências, aparece uma última figura que abarca o pequeno desviante, o aluno que recusa, o perturbador, o provocador e o violento ao mesmo tempo, porém devidamente caracterizado como o que seria o “pior” de todos na concepção de educadores e alunos. A inquietude amplia-se, a partir de condutas desviantes que apresentam maior reincidência, surgindo o ‘aluno problema’ como o terceiro território da violência escolar.

O pesquisador intriga-se ao ouvir sobre um aluno problemático que se diferencia dos demais por distanciar-se mais da civilidade do que os outros. Durante o recreio, senta mais uma vez no pátio e observa alunos em grupos e outros solitários. Uma professora adverte “*acontecem coisas horríveis no pátio*” referindo-se às brigas e condutas hostis, de modo que nenhum professor vai até lá, mas somente vigiam da janela para que não ocorram tais problemas. No entanto, nada de mais se passa naquele momento, a não ser os olhares curiosos e as falas, em voz baixa, dos alunos ao se depararem com aquele corpo relativamente estranho habitando seu lugar⁷⁹. Como saber, dentre muitos, quem seria o aluno problema? Não é sentida nenhuma hostilidade no ambiente, então se questiona de que modo seria possível significar um desses alunos como problemático.

O ‘aluno problema’ é anunciado pelos agentes escolares como aquele que mais atrapalha as aulas, provoca colegas, se envolve em brigas, cuja presença é garantida no caderno de ocorrências. O que mais o torna distinto do “*sem limites*” é sua identificação, já que não se trata de um anônimo, pois se torna objeto de conhecimento da instituição. Então “*é ele, de novo*”, “*esse é horrível*”, “*ninguém pode com ele*” dizem os professores, sem nenhuma surpresa, tendo em vista seus recorrentes encaminhamentos à sala da direção ou da orientadora para assinar as advertências. Trata-se de alunos que, de acordo com uma professora, a escola não está preparada para lidar, porque não aprendeu a respeitar os outros,

⁷⁹ Diário de campo – 11/12/2014

tendo de ser mais consciente do seu papel de estudante⁸⁰. O pesquisador logo compreende que sua existência ocorre através das vias discursivas (FOUCAULT, 1996), sendo marcado pela inadequação, na medida em que se enuncia quem ele “é”, bem como o que “deve ser”, a partir de critérios de diferenciação e classificação existentes na escola.

Para tanto, a máquina escolar utiliza-se do que entende por normalidade, que advém da norma, ancorando-se no poder próprio das instituições disciplinares para definir os adequados e os inadequados. As condutas são mensuradas, avaliadas por uma sanção normalizadora que funciona de acordo com padrões racionais estipulados. Foucault (1997, p. 176) destaca que “o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a criação de uma educação estandardizada e a criação de escolas normais”, com a insurgência da instituição escolar na Modernidade. Os alunos historicamente são regidos e mensurados, sendo julgados, punidos e recompensados por suas ações. No entanto, é o ‘aluno problema’ que vai ser visto por sua anormalidade, caracterizando-se como a própria falha da máquina disciplinar quando é ineficaz em tornar os corpos dóceis e úteis.

Fabricam-se alunos obedientes e desobedientes nas articulações entre saber e poder, através das técnicas disciplinares, que produzem determinado conhecimento sobre os corpos, na medida em que os comparam, diferenciam, classificam e os definem em hierarquias. Dentre eles, o ‘aluno problema’ ocupa a posição mais periférica na escala de valores, em comparação aos “melhores” que são adaptados e dóceis, porque além de suas condutas impróprias possuem um desempenho escolar insatisfatório. Trata-se de um aluno desajustado, visto como portador de “falhas morais”, que aparece como o maior desafio aos educadores, considerando sua intensificação em relação àqueles “*sem limites*”.

O princípio de normalidade, de acordo com Marschall (1994), integra o âmbito escolar que, fundamentado em um projeto de educação liberal, tende a considerar as relações de poder como neutras, de modo a ignorá-las, tornando-as invisíveis. Nesse sentido, as práticas pedagógicas dispõem-se a ir ao encontro com o que seriam os interesses do aluno, objetivando fomentar o desenvolvimento dos seus processos cognitivos, além de sua conduta moral. Dentro desta perspectiva, o saber gerado na escola é colocado como dissociado do poder, sendo ambos os elementos não passíveis de discussão e problematização entre os agentes escolares e os alunos. O ‘aluno problema’, na compreensão institucional, não seria produzido pelas relações maquínicas, mas sim visto como uma disfunção ou anomalia, considerando a existência de um sujeito “natural” que segue um curso normal de desenvolvimento.

⁸⁰ Diário de campo – 31/02/2015

Os professores, principalmente os mais cansados, com quem o pesquisador conversou, negam que a escola possa produzir o ‘aluno problema’, já que a escola está fundada em princípios gerais de prudência, justiça e sabedoria. Ainda afirmam “*o problema são eles!*”. Considera-se a concepção dos educadores voltada para um sujeito psicológico fora das relações que o constituem, ao colocar o poder como neutro e o saber gerado acerca dos alunos a partir de verdades absolutas. Assim, a máquina escolar preza pela otimização dos desempenhos e o melhoramento das condutas, ao mesmo tempo em que desconsidera que tal modo de funcionamento crie suas próprias problemáticas. O projeto de educação liberal ampara-se na normalidade para sua manutenção, criando dispositivos para mensurar os alunos, a partir daquilo que Foucault (1997) denominou como a técnica do exame.

O ‘aluno problema’ aparece quando corpos inquietos são examinados, mediante a sanção normalizadora e a uma vigilância hierárquica. A partir do olhar normativo, que integra as práticas escolares, nas quais os estudantes são constantemente avaliados, surgem os discursos queixosos de alguns professores, assim como as inúmeras fichas que compõem o caderno de ocorrências, caracterizando os jovens pelos seus desvios. Com isso, cria-se um campo de visibilidade sobre os alunos, de modo a qualificá-los e classificá-los. O exame, ao contrário do que pensa o ‘professor cansado’ e a escola com seu projeto de educação liberal, fundamenta-se nas relações de poder que induzem as ações dos alunos, ao mesmo tempo em que se cria todo um saber sobre aquele corpo que habita a instituição. Na compreensão de Marschall (1994, p. 25) “o exame ocupa um papel-chave também pelo fato de que expõe para o indivíduo sua verdadeira identidade, seu verdadeiro eu”. Isso não reporta a uma natureza ou essência, mas às significações produzidas com as máquinas binárias, em que os sujeitos constituem-se a partir dos dispositivos disciplinares e de controle.

O pesquisador, intrigado com a insurgência dessa figura dissidente da norma, vai até o caderno de ocorrências, pois nele é possível perceber sua presença com maior clareza. Dentre os inúmeros casos encontrados em que se reúnem pequenos desvios, recusas, atos de perturbações, provocações e violências, aparece um registro que descreve a transformação de uma aluna. O documento versa sobre uma menina que modificou seu comportamento e atitudes, passando a ser vista como um problema.

06/05/14 – A aluna foi advertida por durante a aula de artes ficar brincando com o celular, não obedece a professora e se recusa a entregar o mesmo à Direção.
29/06/14 – A mãe da aluna compareceu à escola dizendo não saber como lidar com a filha, pois está mudando muito o comportamento e as atitudes, anda revoltada, arredia, agressiva, isolando-se bastante. Pediu ajuda, afirmou que em julho do ano passado a escola pediu que procurasse o CASE para conseguir atendimento, pois a

vó tinha falecido (nunca foi procurada). Feito o encaminhamento hoje (Abaixo as assinaturas da mãe e da Orientadora Educacional).

Uma professora comenta que essa aluna era uma “*boa menina*”, tendo apenas aquelas indisciplinas “normais” como os pequenos desvios. No entanto, passou a apresentar condutas impróprias, a ponto de a escola ter de tomar medidas como advertir a família e encaminhá-la ao atendimento psicológico. O pesquisador, curioso com a constituição de um ‘aluno problema’, entende que esse caso difere-se dos demais por descrever o final de um processo de fabricação. Um movimento semelhante é encontrado em outro momento, durante o grupo focal, na atividade de criação textual de uma cena de violência, a partir da exibição de um curta-metragem. A aluna A cria um diário, narrando a história de um menino que passa a manifestar condutas impróprias antes não vistas⁸¹.

Na quinta-feira, o menino entrou com seus pais na escola, a partir do dia em que os outros meninos colocaram a cabeça dele no caminho. O menino ficou brabo que ficou mal, e aí ele começou a bagunça nas aulas e no colégio e a mexer com os colegas.

Na sexta-feira o menino levou algumas minhocas para a aula para assustar os colegas que mexiam com ele, e a partir dali ele ficou muito mudado com os colegas e a diretora. E o menino cada vez ele pioraria até com os pais que queriam só o bem dele.

Antes era assim, porém, agora, as coisas mudaram. O ‘aluno problema’ é constituído nos movimentos de desterritorialização e reterritorialização em meio aos diversos atravessamentos (GUATTARI, 1988) que se passam no âmbito familiar, social e escolar. Essas situações descritas remetem o pesquisador à metamorfose de Gregor Samsa. O personagem de Kafka (2001) ansiava por resolver os problemas financeiros da família, mas acaba sofrendo de um “mal” inexplicável. Supreendentemente, quando é aberta a porta do seu quarto no lugar do jovem caixeiro está um inseto grotesco, o que teria acontecido? O corpo, em plena aptidão e vigor para ser produtivo na sociedade parece estar doente, então escuta-se a voz de um animal, o que causa transtorno nos que estavam ali presentes.

Gregor, a princípio, não compreendia o que havia acontecido, aos poucos percebe as reações hostis de seu pai, que o enxotou para o quarto, do espanto e pavor do chefe que se afasta de perto dele. Somente depois ele percebe alguma mudança, sentindo as modificações em seu corpo, optando por permanecer trancado no quarto. Tornou-se, perante a família e a sociedade, um corpo inútil, abominável e estranho que causa medo e repugnância nas demais pessoas. O caixeiro transformou-se em um inseto, com um devir animal, como pura

⁸¹ Diário de campo – 22/04/2015

intensidade para fugir da burocracia e da família (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Enquanto isso, os que o cercam o designam como uma anomalia, na medida em que é preciso significar, de alguma forma, aquela “coisa” que está entre eles.

Em comum ao personagem de Kafka e o ‘aluno problema’ está a constituição dos dois como anormais. No entanto, há distinções importantes, pois enquanto a família de Gregor não sabe o que fazer para se livrar dele diante da situação irreversível, a escola pensa na redenção daquele desviante. O aluno, apesar de tudo, preserva seu corpo humano, o que o faz ainda uma figura familiar, alimentando a expectativa de que possa ser corrigido, de modo que há esperança do resgate ou da salvação de quem saiu do caminho “correto” ou do eixo “normal”. O pesquisador compreende que, enquanto o corpo de inseto do então caixeiro, tomado por um devir animal, constitui-se como pura intensidade, o corpo do aluno torna-se mais denso, na medida em que lhe é atribuída a imagem de alguém fora do que é admitido nos padrões escolares sem traçar a linha de fuga da animalidade. Voltando à questão de Rolnik (2011), o que teria acontecido com seu corpo vibrátil? Entende-se que a significação gerada em torno do anormal é justamente aquilo que impede os fluxos dos afetos que pedem passagem.

A partir da análise de Foucault (2002) sobre o domínio da anomalia no século XIX, é possível encontrar alguns traços do ‘aluno problema’. O autor faz uma genealogia do anormal a partir de três figuras que surgem em períodos e condições distintas. A primeira figura é o monstro humano, cujo contexto de referência é a lei, na medida em que sua existência torna-se a própria violação das leis da sociedade e da natureza. A segunda figura, o indivíduo a ser corrigido, aparece com a instauração das técnicas disciplinares no exército, nas escolas e até mesmo na própria família, considerando que sua insurgência está relacionada às diversas instituições. A terceira figura, o masturbador, surge como o mais comum de todos, pois é um indivíduo universal, que tende a ter seus impulsos inibidos, deslocando toda a preocupação para o corpo e a sexualidade.

O ‘aluno problema’, como figura anormal, pode conter resquícios dessas três figuras, porém é o segundo, o indivíduo a ser corrigido, que traz a maioria de seus traços. O primeiro a ser destacado é a sua familiaridade, na medida em que está diretamente próximo da regra e, por isso, pouco se consegue encontrar provas de sua anomalia, justamente porque conserva seu corpo humano. É apenas um aluno que se assemelha a tantos outros, então como saber se é somente mais dentre os “*sem limites*” ou caracteriza-se como uma anomalia? Os atestados de sua anormalidade não são claramente explícitos, apesar de estarem presentes na compreensão feita pela norma que é tomada como um princípio de inteligibilidade. O próprio

pesquisador confunde-se de quem seria o anormal, percebendo que os professores também pouco os distinguem, apesar de fazerem suas avaliações como no caso abaixo:

17/09/2014 – O aluno entrou em sala de aula aos gritos e batendo nas mesas, demonstrando um comportamento muito agitado fora do normal. Não conseguiu acalmar-se para aproveitar a aula e com isso a aula foi interrompida várias vezes, o que prejudicou a turma e a escola em função dos gritos muito altos que dava. (Abaixo a assinatura da professora e da responsável).

Com o acompanhamento e o exame dos alunos, os professores encontram o que dizem ser traços de sua anormalidade, considerando aspectos como as condutas excedentes e a pouca consciência de suas ações, o que pode ser observado pelos comportamentos desviantes recorrentes em sala de aula. Assim, a princípio, sua pouca submissão às regras faz aparecer resquícios de uma anomalia não como um estado permanente, mas indícios de uma possível disfunção. No entanto, há possibilidades de sua “alma” ser salva por seu corpo ser humano, discute o ‘professor cansado’ próximo ao padre, de modo a percebê-lo como um culpado que tem de se redimir.

O segundo traço em comum ao indivíduo a ser corrigido e o ‘aluno problema’ é justamente a esperança de sua redenção que, paradoxalmente, ao ser visto como anormal torna-se impossível de se efetuar. Nesse sentido, de acordo com Foucault (2002, p. 73), “o que defino o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível”. É feito um investimento no anormal, na medida em que a instituição utiliza suas ferramentas para educar, civilizar e tornar os sujeitos mais conscientes de suas atribuições. Entretanto, sua caracterização é vista justamente a partir de tais empreendimentos que, sem ter êxito, apenas afirmam sua anomalia. O sujeito torna-se alvo de constantes investidas pelos mecanismos do poder que não cessam de regulá-lo.

O ‘aluno problema’ é o principal objeto do controle, mais ainda que o “*sem limites*”, mesmo que as expectativas de correção sejam ainda menores, o que vem a frustrar muitos professores. Com isso, gera-se a necessidade de maior rigor disciplinar, do investimento na produção de consciência, além da aplicação de formas de punição para coibir os desvios. Afinal, esses alunos são considerados aqueles que mais atrapalham as aulas, envolvem-se em confusão com os colegas, manifestando seu desinteresse pela escola. A expectativa de que possa corrigir o incorrigível nunca é extinguida de fato, como no caso encontrado no caderno de ocorrências:

28/3/2014 – A aluna interrompeu a explicação da tarefa (exercício da página 114) com gritos, desrespeito, chamando o colega J. de “veado”, a professora de “velha chata”, enquanto deveria estar pelo menos tentando ser uma pessoa melhor para si mesma construindo para sua própria formação e avançando no seu estudo. É lamentável que há pelo menos três anos, não consigo perceber seu crescimento em atitudes melhores (Consta a assinatura do aluno e da professora).

Dentre os investimentos de correção, o próprio caderno de ocorrências funciona como medida disciplinar de urgência, quando os professores não conseguem lidar com os alunos, de modo a identificar os culpados para que sejam advertidos. Ao conversar com as alunas, durante o grupo focal, o pesquisador pode compreender como funcionam na escola as punições. A aluna A e a aluna B dizem que nunca tiveram advertências, manifestando que se sentiriam envergonhadas se isso acontecesse. A aluna A coloca “*meu pai me mataria*” se tivesse que comparecer à escola por queixas suas, da mesma forma sua colega prontamente afirma as consequências ruins caso se envolvessem em problemas⁸². Percebe-se o temor das meninas em ter seus nomes fichados e marcados negativamente por infrações.

A aluna B reafirma o que diz uma professora integrante da equipe da direção sobre haver na escola alunos que não se sentem culpados pelos seus atos, pois para eles pouco importa serem advertidos. A aluna A, complementa “*já estão acostumados*”⁸³. Nota-se que o caderno de ocorrências, por um lado, tem maior funcionalidade para aqueles que não se enquadram como incorrigíveis, porque o temem, sentem vergonha de serem vistos como os imorais ou anormais. Mesmo o “*sem limites*” tem receio de cair à margem dos demais e tornar-se o “outro” indesejável por professores e, até mesmo, pelos próprios alunos. Por outro lado, o pesquisador percebe que as advertências nada corrigem, nem produzem consciência, quando se trata daqueles que já estão fora dos padrões desejados definidos como ‘problemas’. A máquina escolar depara-se com o dilema de como corrigir o incorrigível.

A escola, munida de suas tecnologias disciplinares, induz certo número de operações sobre as consciências e os corpos, que são colocadas em prática tanto no aluno “*sem limites*”, quanto no ‘aluno problema’, tentando objetivá-los como corpos obedientes. Tais instrumentalizações foram vistas com os professores que se aproximam dos padres e dos pastores, sendo também colocadas em funcionamento nas pequenas práticas punitivas na escola. Como o caderno de ocorrências que se caracteriza por ser uma potente ferramenta que, apoiado na norma, produz sujeitos culpados. Ratto (2007), em seu trabalho sobre o que chama de “livro de ocorrências”, indica que a assinatura do aluno e do responsável, que aparecem no final de cada registro, vem justamente legitimar, pelos documentos, a responsabilização do

⁸² Diário de campo – 29/04/2015

⁸³ Diário de campo – 15/04/2015

jovem e sua família pelas condutas indevidas. Tais narrativas presentes nos registros produz efeitos diretos “sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser” (Ibid., p. 33)

Os culpados gerados são devidamente punidos através de microtribunais criados no interior da escola. Não há um aparato jurídico, pois as micropenalidades ocorrem em função da norma que preenchem justamente o vazio deixado pelas leis (FOUCAULT, 1997). A escola monta o cenário para tratar das infrações, quando os alunos são encaminhados pelos professores para a sala da direção, de modo que os fatos sejam apurados. No entanto, como o jovem é um culpado em potencial, o importante é que confesse suas infrações mediante uma conversa conscientizadora, em que tem de reconhecer seus erros, admiti-los e ainda espera-se que manifeste o desejo de mudar seu comportamento.

Mas o que fazer com os incorrigíveis que pouco se sentem culpados? A aluna S afirma “*a culpa não é minha!*”. Posteriormente ela “confessa” ter ameaçado uma professora, assim como ter dito que “*a veria no cemitério*”. A menina comenta que é errado o que fez, em um instante se diz arrependida, já em outro justifica-se “*ela mereceu!*”, pois essa professora implicava com ela⁸⁴. O ‘aluno problema’ e sua fraca consciência torna-se o culpado em potencial, que pode ainda não ter cometido alguma ação, no entanto na compreensão dos educadores a qualquer momento pode fazê-lo. O pesquisador sente certo sufocamento, na medida em que é diretamente afetado pelos pequenos tribunais e seus culpados. No entanto, inquieta-se por não conseguir encontrar esse aluno na escola. Então, cada vez mais, recolhe-se na biblioteca, restringindo sua aparição, de modo a imergir nos cadernos de ocorrência, onde os casos-problema aparecem nitidamente.

A culpa deriva diretamente da consciência que não é individual, mas oriunda dos dispositivos criados em meio às práticas pedagógicas, como o pesquisador encontrou nas aulas de Ensino Religioso e com a orientadora educacional nas autonarrativas que contemplam um falar de si. O caderno de ocorrências, juntamente à confissão da culpa, torna-se uma ferramenta que integra as tecnologias do eu, instrumentalizando que os alunos possam julgar e perceber a si mesmos por suas infrações (LARROSA, 1994). O indivíduo, além de estar mediante o juízo das autoridades, cria um modo próprio de olhar-se, a partir dos dispositivos de poder. São estratégias de governo que, implicadas no domínio educacional, têm como objetivo produzir condutas assertivas, de modo que os sujeitos, em dívida constante, possam redimir-se.

⁸⁴ Diário de campo – 15/03/2014

O ‘aluno problema’ aparece justamente quando, apesar dos investimentos, a máquina escolar pouco consegue, com suas modernas técnicas de regulação, produzir consciências. Torna-se impossível conscientizar o incorrigível, ao passo que fazer o indivíduo a ser corrigido olhar para seus próprios erros, ao confessar suas infrações, acaba afirmando cada vez mais sua existência. A partir do exame e do autoexame, o anormal é constituído em meio aos discursos que pretendem dizer a verdade sobre ele, na medida em que ele é induzido a ver a si próprio. Desse modo, cria-se a anomalia a partir das mesmas vias discursivas que visam à sua redenção, no momento em que o aluno é conhecido e conhece a si mesmo pela imagem de um aluno violento e desviante.

Corrigir o incorrigível torna-se uma tarefa extenuante que a escola admite não dar conta sozinha. Os agentes escolares percebem-se impossibilitados de lidar com tal problemática que ultrapassa seu campo de ação, pois encontram dificuldades não somente em redimir os desviantes, mas atestar quais dentre os “*sem limites*” são os anormais. De modo a detectar e sanar a existência do ‘aluno problema’, chama-se o especialista para atender uma demanda que os professores não conseguem contemplar. Entra em cena o saber científico com suas certezas necessárias para que se possa atestar as disfunções morais, criando estratégias de adaptação/correção daqueles desajustados, tal como ocorre nestes registros encontrados no caderno de ocorrências:

04/04/2014 – O aluno N. L espetava alfinetes no colega e ameaçava-o mandando-o calar a boca e colocando a mão na sua boca. Normalmente este aluno tem a postura de intimidar os colegas; 28/08/2014 – O aluno recebeu o livro didático de história, porém o mesmo não traz o livro e fica perturbando e incomodando o colega; 05/09/2014 – A mãe de N.L compareceu no dia 05/09 para ficar ciente do comportamento ea sala de aula e trouxe o parecer do Dr. com o diagnóstico de TDAH mais co-morbididades e necessita de avaliação psicológica e após retornar para medicação. Mãe vai tentar avaliação psicológica em outro lugar.

O aluno acima é descrito por sua disfunção orgânica que estaria ocasionando seus comportamentos impróprios. Dentre os investimentos no jovem destacam-se quatro procedimentos: o encaminhamento ao especialista, quando o professor examina suas condutas e pressupõe a existência de uma anomalia; o diagnóstico psiquiátrico que atesta um quadro orgânico, de modo a legitimar e aprimorar a hipótese do educador; a avaliação psicológica para elucidar o quadro e reafirmar a compreensão da escola; a medicação como meio para sanar as problemáticas dos corpos inquietos.

A Ciências Humanas e as Ciências da Saúde articulam-se diretamente às instituições, tal como a escola, fornecendo subsídios para as problemáticas encontradas. Desse modo o

saber educacional encontra aliados em outras áreas do conhecimento, nas quais surgem as figuras dos *experts* a serviço do Estado. De acordo com Gore (1994), os especialistas ganham espaço, principalmente os advindos da área da psicologia e da medicina, a partir do projeto de educação liberal que visa ao aprimoramento dos sujeitos, utilizando as concepções de normalidade com a noção de sujeito psicológico mencionado anteriormente. O aluno torna-se alvo de investimento de exames que ultrapassam o âmbito disciplinar com os olhares normativos dos agentes educacionais e suas técnicas de correção.

A figura do *expert* produz discursos de verdade, constituindo um saber que emerge e apoia-se nas relações de poder. O ‘aluno problema’ é examinado e produzido pelos olhares dos diferentes profissionais que, tal como o professor, baseiam-se na norma. Dentre os especialistas, o saber psiquiátrico foi, historicamente, autorizado a atestar sobre a normalidade em diferentes contextos como o judicial e o educacional. A psiquiatria torna-se, no final do século XIX, a ciência cuja função é acompanhar e tratar de todas as desordens possíveis. Como afirma Foucault (2002, p. 203) “tudo que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto etc., tudo isso pode ser psiquiatrizável agora”. As mensurações atestam o que o professor percebe pelo exame disciplinar, de modo a caracterizar, definitivamente, o ‘aluno problema’ como o anormal, seguindo o critério da legitimidade científica.

O saber psicológico se ampara na mesma premissa, na medida em que toma como objeto as condutas, classificando-as, com seus conhecimentos específicos, ao perceber o sujeito psicológico e seu desenvolvimento normal. A ciência psicológica se instaura junto à educação, utilizando igualmente os quadros psicopatológicos, analisando o que está dentro do curso previamente estabelecido. Sobre este aspecto Foucault (2010, p. 135) entende que “sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do anormal, do patológico, do conflituoso”. Sua construção, enquanto conhecimento científico, durante o século XIX, volta-se para a proximidade com as ciências naturais, para compreender, a partir de leis gerais, os processos psíquicos, bem como aquilo que causa transtornos no seu curso.

Ambos os saberes instrumentalizam a escola ao diagnosticar e tentar recuperar o ‘aluno problema’. No entanto, é o conhecimento médico, através da prescrição do medicamento, que promete a adequação do aluno em um curto prazo. De acordo com Guarido (2007), o saber médico, ao tratar do corpo biológico, manifesta seu empreendimento na normalização da vida, a partir de diagnósticos individuais baseados em estudos populacionais epidemiológicos. A “cura” é oferecida em nome da saúde, porém visa menos ao “bem estar”

do sujeito e mais sua regulação, ao ser utilizada como uma estratégia de governar os alunos, que transpassa a escola. Nesse processo é reforçada a culpabilização dos alunos e, conseqüentemente, a desresponsabilização da instituição como produtora dos desviantes, tornando indizíveis as relações de poder subjacentes.

No entanto, o ‘aluno problema’ não é visto na escola como o único culpado pela sua anomalia. Em outro registro, presente no livro de ocorrências da escola, de um aluno que se envolveu em diversos casos de indisciplina e violência, o pesquisador atenta para o verso da página, com os dizeres: “*alfabetização – repetiu 3 vezes; foi encaminhado mas não deu retorno; pais separados há bastante tempo; cigarro.*” A partir desse trecho percebe-se que a família, considerada pela escola como responsável pela educação dos jovens, aparece como elemento desencadeante dos alunos problemáticos. Também é possível verificar que os desvios de conduta estão diretamente relacionados à repetência, assim como os problemas de alfabetização, referentes às dificuldades de aprendizagem.

Aquino (2009) destaca que o ‘aluno problema’, além de manifestar condutas desviantes, pode ser visto também por suas dificuldades cognitivas, o que decorre de uma visão que chama de psicologizante. Nessa perspectiva, a ênfase volta-se para o indivíduo por suas faltas, como nas falhas do desenvolvimento de competências sociais e da capacidade de aprendizagem. As causas dos desvios morais e dos déficits estão relacionadas à carência psíquica, junto aos problemas familiares, como no caso do aluno em que a separação dos pais é vista como um elemento determinante. O autor entende que essa abordagem é marcada pela estigmatização e a redução da problemática ao indivíduo, considerando os fatores psicossociais e eliminando os elementos institucionais, assim como os discursos que constituem o aluno. Cria-se, com isso, a patologização do cotidiano escolar, retirando a atenção da subjetividade homogeneizadora produzida com a normatização.

Assim, o pesquisador compreende que o anormal, como produto da norma, surge em meio ao exame e o autoexame através das técnicas de disciplinamento, das tecnologias do eu, do saber do especialista, cuja finalidade é produzir alunos obedientes, conscientes e adaptados. Nesse sentido, a máquina escolar produz seus regimes de verdade, assim como se apropria de outros que lhe são externos, de modo a regular o sujeito psicológico e suas falhas. Isso ocorre em meio a diferentes regimes de verdade que são articulados, distribuídos, sancionados e organizados no tecido social, a partir de sua legitimidade, sendo incorporados nas instituições (FOUCAULT, 1996). A escola utiliza os discursos que lhe convêm para afirmar a norma, acabando por gerar seu ‘aluno problema’ como efeito das articulações entre poder e saber.

A produção do ‘aluno problema’ ocorre com certa violência que não está no plano físico ou mesmo simbólico, sendo gerada sutilmente através das práticas discursivas. O discurso, vinculado às relações de poder, é capaz de constranger, na medida em que designa o sujeito no ato de dizer quem ele “é”. Trata-se de um processo de subjetivação que se constitui, em um duplo movimento, a partir das experiências de si e das técnicas exteriores de regulação. Nas duas formas as práticas discursivas têm o papel fundamental, de acordo com Foucault (1996, p. 15) “é necessário conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, em todo o caso como uma prática que lhes impomos; e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio da sua regularidade”.

A violência discursiva produz sujeitos, dentre eles o anormal, a partir de sua classificação e separação, de modo a causar a autodiferenciação entre o ‘aluno problema’ e os demais. Ao olhar para si mesmo, o ‘aluno problema’ incorpora aquilo que os discursos de verdade o significam, assim como sua distância em relação ao ideal que “deve ser”. Nesse processo, os agentes escolares, bem como os especialistas, colocam-se como os juízes, aqueles portadores de afetos tristes, que produzem a “má consciência” (DELEUZE; PARNET, 2004). O ‘professor cansado’, que se aproxima do padre, não somente julga o aluno por sua inadequação permanente, pois faz com que ele próprio produza um valor de si mesmo. Não há aqui nenhuma violência bruta, mas pequenas práticas, carregadas de “benevolência”, que sutilmente excluem alguns, ao mesmo tempo em que os constituem enquanto anormais.

Ao destacar a violência presente nas práticas discursivas não se quer colocar em primeiro plano as relações de poder e saber como repressivas. Foucault (2002, p. 64) entende que “a repressão só figura no título de efeito colateral e secundário, em relação aos mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a este poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem”. Nesse sentido, o caráter violento não é colocado como brutalidade, mas sim está presente de forma branda na produção dos corpos quietos e inquietos e, principalmente no caso do ‘aluno problema’, ao distinguir alguns por suas faltas. É a própria norma que constrange quem não está dentro dela, quando não condiz com suas medidas aceitáveis, constituindo suas anomalias.

A norma e o normal estão diretamente associados aos valores superiores, afinal é necessário que o aluno seja “bom” e colabore com a escola e os professores, respeitando os outros. A máquina escolar, ao deparar-se com o ‘aluno problema’ e seus valores degenerados, opera pelo “dever ser”, colocando o indivíduo a ser corrigido no campo das impossibilidades, já que ele é incorrigível. A normalização passa a ser a própria violência, quando a máquina

escolar tenta neutralizar as diferenças com o intuito de homogeneizar a todos, levando-os à submissão e à adaptação (GUIMARÃES, 2005). Logo as ações que ocorrem, por parte da escola, com o objetivo de redimir ou “melhorar” os indivíduos, acabam tendo o efeito contrário, pois quanto mais os jovens são alvos do enquadramento moralizante, maior a resistência manifestada através da inconformidade com a escola e os professores.

A pressão normalizadora gerada sobre o ‘aluno problema’ funciona em progressão, porque ao serem intensificadas as técnicas de correção sobre o incorrigível mais os anormais são afirmados enquanto tais. Cria-se um “outro” dos professores que causa muito mais problemas que o “*sem limites*”, visto majoritariamente pelos seus desvios, por ser um culpado devidamente identificado por suas ações recorrentes. Nessas condições, produz-se um território existencial da violência, em que o acesso ao campo das virtualidades torna-se restrito (GUATTARI, 1988), na medida em que o sujeito é reduzido ao “ser” e ao “dever ser”, sendo culpado não somente pelas suas condutas, mas pelo fato de existir.

4.1 – O ‘aluno problema’ como o “outro” a ser temido

O pesquisador percebe que, para alguns professores, por vezes, está claro quem é o ‘aluno problema’. Apesar de sua familiaridade por seu corpo humano ser idêntico aos demais inquietos, há diferenciações claras, a ponto de nem necessitar chamar o especialista para encontrar o anormal. Isso ocorre pela existência de alunos que, por sua agressividade desmedida, ameaçam os professores, causando certo temor na escola. Um primeiro relato sobre tais casos é apontado por uma das gestoras da escola quando fala: “*Tem alunos com olhares maldosos*”. Outra professora destaca: “*tem um aluno que tenho medo. Ele nos olha estranho*”. Escuta-se que tais alunos são arredios, estando pertos e, ao mesmo tempo, distantes, porque pouco interagem com os professores⁸⁵. Trata-se de figuras consideradas mais perigosas e menos familiares.

Ao sentar na sala de espera, o pesquisador ficava pensando em como seria a vida dos alunos fora da escola e, apesar do receio anterior dos alunos antes de ter contato direto, por não saber o que esperar, nunca sentiu medo diante de suas presenças. Então coloca para si mesmo perguntas sobre os jovens, que não vão ter respostas, como: Que marcas trazem consigo? O que fazem fora da escola? Alguns jovens que ficavam mais isolados despertavam-lhe maior curiosidade por pouco compreender o motivo de não estarem em grupos como os demais, permanecendo mais em silêncio. Afinal, quais dentre tantos alunos causam o temor

⁸⁵ Diário de campo - 25/02/2015

referido? Havia olhares marcantes, mesmo que estivessem sem face aparente, em vista dos capuzes que utilizam. Seriam esses os “*maldosos*”?

Uma das professoras diz ter medo, pois relata já ter sido ameaçada, expondo que os professores são “*reféns*” dos alunos, porque as punições e advertências disciplinares não surtem efeito, ficando indefesos sem recursos para utilizar. O pesquisador escuta sua fala sem conseguir saber quais daqueles inquietos seriam os que causam temores, a única coisa visível é o cansaço da narradora, porque é a mesma que disse querer se aposentar o mais breve possível. Então ela finaliza: “*Uma vez tinha um aluno que incomodava a aula inteira e me ameaçava, daí chamei ele de psicopata. Ele contou para a mãe dele que veio me ameaçar na saída da escola*”. Sua justificativa de ter proferido uma designação taxativa sobre o aluno são as manifestações de agressividade e ameaças cotidianas⁸⁶. Não se trata de um ato isolado, mas uma sequência de eventos que colocam o ‘aluno problema’ como alguém perigoso.

É criado pelas vias discursivas um sujeito visto como perverso, que faz os agentes escolares clamarem por mais segurança na escola, bem como se utilizar dos dispositivos legais de segurança. Isso é visto em alguns casos como quando são acionados órgãos como o Conselho Tutelar para tratar dos casos de violência e, até mesmo, a polícia. O pesquisador ouviu sobre uma briga entre os alunos em que foi solicitada a força policial para conter os alunos. De acordo com uma professora, integrante da equipe da direção, esses recursos são utilizados quando há casos considerados graves como os de violência física. Em outro momento conta sobre agressões entre alunos que ocorrem também fora da escola, o que ultrapassa os domínios institucionais⁸⁷. Com isso, o ‘aluno problema’, como indivíduo perigoso, ultrapassa o contexto da norma e as regras institucionais, chegando ao âmbito das leis, deflagrando certo temor entre os professores.

É produzida uma sensação de insegurança na escola e, até mesmo, fora dela, o que o pesquisador sente, por vezes, ao andar pelas ruas, apesar de não encontrar os mesmos perigos narrados pelos educadores no ambiente escolar. Zizek (2014) destaca a presença do “outro” ameaçador, oriundo do que chama de política do medo que se expande na sociedade, no qual os grupos minoritários são vistos como aqueles contraventores, desviantes e perigosos. Elenca-se um inimigo que não está fora, mas entre nós, o que suscita um temor ainda maior. O indivíduo a ser temido é um sujeito sem história, cujo modo de pensar é inconcebível às pessoas “corretas”, já que se distanciaram substancialmente dos preceitos morais de boa conduta almejada a um cidadão de “bem”. A partir desse entendimento, pode-se perceber que

⁸⁶ Diário de campo – 14/12/2014

⁸⁷ Diário de campo – 15/04/2015

alguns professores temem os olhares maldosos, ao incorporar significações dominantes que criam um aluno a ser temido.

Então o pesquisador, com certa inquietude, questiona de onde vem esse aluno perigoso? Uma das gestoras da relata que advém das comunidades mais pobres, em que a violência faz parte do cotidiano. De acordo com ela muitos estudantes, tidos como problemáticos, vêm à escola somente por causa do Bolsa Família⁸⁸, sendo obrigados por seus pais. Há uma exigência no programa que, para a família receber o benefício, o jovem tem de estar matriculado na escola. Se não houvesse o benefício acredita-se que eles não estariam frequentando as aulas, porque pouco estudam e arrumam confusão frequentemente. A gestora afirma que os estudantes convivem com o tráfico de drogas e uma realidade hostil, de modo a reproduzirem as violências de seu meio⁸⁹.

Os sujeitos perigosos aparecem diretamente veiculados à sua realidade social. Surge uma relação tênue e paradoxal entre pobreza e violência. De acordo com Birman (2009), o desamparo de muitos jovens que vivem em segmentos excluídos da sociedade é decorrente da política neoliberal. Essa afirmação é baseada nos altos índices de desemprego e, consequentemente, na colocação não somente dos adolescentes, mas de suas famílias, em uma condição de exclusão. Desse modo, “um não-reconhecimento simbólico se impõe no primeiro plano da experiência subjetiva, conduzindo-os ao desamparo, violência e crueldade” (Ibid., p. 35). Tal processo faz com que a criminalização, bem como uma cultura da violência sejam alternativas ao jovem, na sua busca por reconhecimento social.

Além da gestora, o contexto socio-econômico é ressaltado por algumas professoras, quando o pesquisador refere-se à violência escolar. Uma delas destaca que os alunos problemas geralmente são oriundos de comunidades e famílias violentas. A professora refere-se a tais locais como “*horríveis*”, pela pobreza acentuada, além da periculosidade⁹⁰. Nota-se a relação entre pobreza e violência presente nos discursos escolares junto à chamada situação de vulnerabilidade social. O ‘aluno problema,’ como “outro” a ser temido, é colocado na posição de vulnerável, ou mesmo daquele que sofre ou convive com violências advindas do seu meio social e familiar. Como no caso encontrado no caderno de ocorrências, sobre uma aluna vista pelos professores como em situação de risco.

⁸⁸ Bolsa Família é um programa do Governo Federal de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza do País. O programa integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como público alvo brasileiros com renda familiar inferior a setenta e sete reais mensais.

⁸⁹ Diário de campo – 14/12/2014

⁹⁰ Diário de campo – 12/12/2014

26/09/14 – A aluna ficou em aula se passando perfume, muito forte. Quando a professora de Matemática pediu para que parasse de responder de maneira hostil, sacudindo o corpo que “o perfume era dela e ela passava sempre que tivesse vontade”. Ao ser levada até a direção ficou batendo boca com a diretora e dizendo “eu sou do abrigo meu bem” como se não tivesse que dar explicações a ninguém. (Observações: Três fugas de casa, conflito com a mãe, há 3 meses está no abrigo, usa medicação; mãe está sendo acompanhada pelo psicólogo – autoritária tentou se cortar os punhos).

O mesmo jovem perigoso, temido por alguns, é visto como vulnerável no momento em que convive com situações de violência, além de diversos excessos e abusos. Sobre esse aspecto Lopes et al. (2008) destacam as condições precárias de vida, os ambientes em que prevalece a hostilidade vividos pelo jovem, quando ocorrem a restrição de direitos como à convivência familiar, à saúde, ao lazer, à cultura e ao esporte. Associada a isso há uma precariedade ou fragilidade dos vínculos sociais e familiares. Nessa perspectiva, o contexto sócio-histórico favorece as condutas ditas perigosas, considerando os jovens em “risco” como aqueles que atuam nas violências sofridas em outros âmbitos, como em casa ou nas ruas. Esses discursos são incorporados por alguns professores que, em alguns momentos, culpam o ‘aluno problema’ e, em outros, manifestam-se solidários às suas condições.

Considera-se que tais discursos escolares e científicos vêm a constituir a existência desse “outro” a ser temido, a partir da relação entre pobreza e violência, visto que o vulnerável é colocado como o suscetível e, ao mesmo tempo, perigoso por suas ações violentas. Nascimento e Coimbra (2009) referem-se às determinações e diferenciações criadas entre as “classes”, em que os menos favorecidos são colocados como perigosos, utilizando a terminologia dos autores seriam “classes perigosas”. Nesses termos, o sujeito é significado e estereotipado pelas condições sociais de vulnerabilidade que seriam determinantes no seu caráter. Com isso, os indivíduos pertencentes às minorias sociais são colocados como infratores ou delinquentes em potencial. Para conter os perigos iminentes, o Estado cria medidas para produzir um “saneamento moral”, frente à realidade de degradação associada à pobreza.

Entende-se que o “outro” perigoso é produzido pelas vias discursivas ligadas à vulnerabilidade e à política do medo. O ‘aluno problema’, por seu contexto familiar e social marginalizados, é considerado na escola também como nocivo aos outros alunos, sendo capaz de influenciar os demais, de modo a desvirtuá-los. Como no relato de uma professora que diz ao pesquisador: “*Tu pode me achar preconceituosa, mas não colocaria minha filha para estudar na escola*”. Ela ressalta o problema das “*más companhias*” com quem os alunos se envolvem, alegando que há jovens cujos pais estão presos ou possuem atividades ilegais. No

seu relato, é visto como preponderante a diferenciação entre “nós” e “eles”, criando uma situação de alarme e atenção aos riscos oferecidos pelos anormais⁹¹.

O ‘aluno problema’, visto por sua periculosidade, caracteriza-se na escola como o próprio sujeito violento, na medida em que todos os sentidos da violência são unificados, voltando-se para ele como aquele que deve ser contido. Assim, o sujeito é julgado através do critério moral, que condena suas condutas, por atentar contra a ordem e a paz. No entanto, é justamente este parâmetro que, inversamente, pode ser visto como uma violência ainda mais cruel. Zizek (2014, p. 62) destaca que “a forma mais alta de violência é a imposição desse critério por referência ao qual certas situações passam despercebidas como violência”. Isto é, ao eleger um inimigo a ser combatido é possível retirar o foco das violências presentes nas vias discursivas, nas práticas autoritárias, dentre outras formas de exclusão pautadas na norma.

O pesquisador compreende que os discursos escolares e científicos, ao relacionarem o ‘aluno problema’ à pobreza, à vulnerabilidade e à desestruturação da família, reforçam a necessidade do saber dos especialistas, do maior rigor disciplinar e, até mesmo, justificam os excessos dos professores. Isso ocorre na medida em que a instituição e seus dispositivos operam através da norma, com sua pretensão de isenção às relações de poder, elencando o aluno como o problema a ser resolvido, o que retira o foco das demais violências praticadas em meio à instituição escolar. Cria-se um critério de combate à violência, pela moral, pautado no “bem” comum, porém a imposição deste é justamente o que vem a violentar os corpos na constituição do anormal.

4.2 – A in/exclusão

O pesquisador inquieta-se com a criação do ‘aluno problema’, tendo em vista que não sentiu temor, nem mesmo conseguiu identificar a indicação dos “*olhares maldosos*”. Então procura compreender que práticas, além do caderno de ocorrências, os constituem e caracterizam. Uma professora coloca que as turmas são separadas, de modo que os alunos são distribuídos conforme sua idade e pelas classificações de desempenho e comportamento. Os ditos repetentes são colocados nas turmas B, enquanto os mais novos e menos problemáticos para as turmas A. A professora diz entender que essa não é a melhor forma de dividir os estudantes, mas a única maneira de separar os maiores dos menores, assim como de que os “piores” não atrapalhem os “melhores”. As discrepâncias mais acentuadas são vistas apenas

⁹¹ Diário de campo – 31/03/2015

entre as turmas “um” (61; 71; 81) e “três” (63; 73; 83), pois as primeiras são tomadas como exemplares e a últimas consideradas difíceis de lidar⁹².

Não se trata mais de indivíduos específicos, mas alunos diversos que são dispostos nas turmas ditas problemáticas, considerando que “a figura do aluno problema se alastra, instalando uma atmosfera de estranheza, estigmatização e exclusão pedagógicas” (AQUINO, 1997, p. 106). A repetência é considerada, principalmente pelos professores, como um sintoma do aluno que não aprende por sua incapacidade ou mesmo pelo desinteresse em fazê-lo. Criam-se mais do que condutas desviantes, pois há uma produção de “fracassados”, que se encontram distantes do modelo ideal, como sujeitos pouco aptos à vida escolar. O ‘aluno problema’ é colocado junto a seus semelhantes, de modo que são formadas turmas caracterizadas pela falta de comprometimento, bem como por causa da grande incidência de indisciplinas e violências.

A escola pouco sabe o que fazer com tais alunos, então acaba separando-os dos demais. De acordo com uma das gestoras não se pode expulsá-los ou transferi-los, mas somente efetuar eventuais suspensões, por até três dias, como forma de punição. Em alguns casos, quando os pais decidem mudar os filhos de escola, os professores mostram-se aliviados. O pesquisador escuta uma professora afirmar “*menos um problema*”⁹³, referindo-se ao episódio de um aluno, marcado pelos comportamentos desviantes, que a família resolveu transferi-lo para outra escola. Há um impasse criado quando o ‘aluno problema’, além de incorrigível, torna-se inassimilável pela instituição. Como no caso encontrado no caderno de ocorrências de uma aluna que possui diversos registros de condutas inadequadas, além da sua idade ser superior ao seus colegas:

17/03/14 - A escola sugere a família que a aluna seja transferida para uma escola que tenha a EJA devido a idade inadequada para a série em que se encontra no turno da manhã. Os devidos registros serão encaminhados ao Conselho Tutelar 5º CRE e Central de matrícula.

A única medida cabível aos professores é “sugerir” aos pais que o aluno seja transferido. Trata-se de uma estratégia para lidar com os casos-problema, considerando o dever dos educadores em incluir o aluno, mesmo que não seja sua vontade, pois a orientação da escola é que o jovem siga seus estudos. Com isso, ocorre um duplo movimento de exclusão e inclusão, no momento em que é preciso incorporar o aluno ao sistema de ensino, ao mesmo tempo em que são efetuadas as separações, quando são criadas as turmas “problemas”. Desse

⁹² Diário de campo – 17/10/2014

⁹³ Diário de campo – 20/11/2014

modo, da mesma forma que existem empreendimentos para corrigir o incorrigível, criam-se outros para assimilar o inassimilável, na medida em que a permanência dos jovens na escola é assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1999):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A Lei protege tanto a criança quanto o adolescente, colocando-os como sujeitos de direito, a quem o Estado e suas instituições deve prezar pela vida. Os educadores, cientes de suas obrigações, manifestam, muitas vezes, a inconformidade em relação à ênfase nos direitos dos estudantes. Uma professora comenta com o pesquisador que não se pode nem “tocar” nos jovens, porque isso ocasionaria em um problema com o Conselho Tutelar. Ela se refere a fazer qualquer gesto físico mais ríspido contra o aluno, além de não poder efetuar outras medidas como a expulsão do mesmo por suas condutas nocivas⁹⁴. Desse modo, os professores acabam sem saber o que fazer diante do ‘aluno problema’, deparando-se com a questão de como assimilar o inassimilável.

Há aqui a problemática das ações inclusivas, no momento em que são criadas estratégias e políticas de inclusão que seguem premissas de equidade, ao passo que os corpos são conduzidos nas relações de poder. Nesse sentido, exclusão e inclusão não são mais colocados em uma dicotomia, mas sim vistos por sua complementariedade, quando há um movimento de integrar o aluno, ao mesmo tempo em que ele é colocado à parte. Na compreensão de Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 132) sobre as políticas inclusivas “é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam”. Para tanto, os autores propõem grafar o termo *in/exclusão*, de modo a considerar os processos de subjetivação presentes nas práticas inclusivas e não somente tomá-las a partir de um caráter natural e universal marcados por pretensões benevolentes.

A inclusão e a garantia dos direitos do aluno são geradas por um raciocínio populacional, em que é necessário garantir o acesso à educação a todos, a partir de uma

⁹⁴ Diário de campo – 04/12/2014

política que advém do Estado. Novamente volta-se para o governo dos homens, agora com a biopolítica que, de acordo com Foucault (2008), se caracteriza como um poder sobre a vida, quando ela é tomada como seu objeto principal, a partir da noção de população. Esse tipo de poder diferencia-se da disciplina e sua anátomo-política que toma o corpo-máquina como elemento central, na medida em que investe no corpo-espécie ou biológico que necessita ser gerenciado. Há um princípio de defender os seres vivos, considerando índices como os de mortalidade, natalidade e longevidade, na regulação dos sujeitos, cujo objetivo consiste no ajustamento dos fenômenos coletivos aos processos econômicos.

O poder disciplinar, juntamente com a biopolítica caracterizam-se como biopoder (PELBART, 2011), em que o indivíduo é pensado como corpo produtivo e enquanto espécie. A medicalização, mediante o saber do especialista, transita na escola entre ambos poderes, na medida em que se torna uma regulação da vida por seu viés biológico, bem como por seu objetivo de docilizar o corpo. Os modos de gestão de coletivos humanos, enquanto população, constituem-se como complexas formas de domínio, de modo que as instituições possuem a incumbência de fazer com que a sociedade consiga progredir e garantir a vida. Assim, torna-se primordial que o aluno esteja ajustado, bem como incluído no sistema de ensino, pensando na importância da educação para o Estado como instrumento de produção social.

Portanto, para a máquina escolar é imprescindível assimilar mesmo os inassimiláveis, assim como corrigir os incorrigíveis, mesmo que tais empreendimentos sejam pouco eficazes ou apenas afirmem a criação de sistemas de exclusão. Na busca por inclusão, os professores recorrem aos órgãos ligados ao Estado como o Conselho Tutelar e mecanismos que atuam como instrumentos periféricos para gerir os coletivos. O pesquisador encontrou na escola um formato eletrônico, chamado de FICAI (Ficha do Aluno Infrequente)⁹⁵, que tem como objetivo o controle das evasões escolares. Tal recurso é acionado, por vezes, como no caso da tentativa de retorno à escola de um aluno que possui diversas advertências no caderno de ocorrências por indisciplinas e violências, tendo acentuado seu desinteresse pelas aulas e mau relacionamento com professores e colegas.

A mãe informou que A. não quer vir mais a escola porque está reprovado. A mãe disse que aceitaram (pai e mãe) não vir mais, pois não querem bater de frente com o adolescente e como ele falou que estava reprovado...Orientadora informou que A tem possibilidades de recuperar a frequência, provas, e trabalhos perdidos para não perder o ano em turno inverso, só não poderá faltar mais. M. falou que A estava em casa dormindo e depois iria conversar com ele até o final de semana viria com ele à

⁹⁵ O FICAI é um formato eletrônico em que a Escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público concentram esforços para manter o aluno na escola, permitindo ao Poder Público, através dos dados colhidos com a aplicação da ficha, a construção de políticas públicas em prol da garantia do direito à educação.

escola; 1/12 Não compareceram e nem entraram em contato com a escola até a presente data.

Esse caso é apenas um dentre outros, em que são utilizados instrumentos para manter o jovem na escola, mesmo que contra a vontade dos alunos, assim como dos professores quando se trata de um ‘aluno problema’. Com a impossibilidade de expulsar o aluno desviante, criam-se pequenos mecanismos de exclusão no interior da escola, com modos de tratamento díspares em relação aos “normais”. É produzido um sujeito que é estranho e, ao mesmo tempo, familiar, naquilo que Agamben (2014) introduz como uma *vida nua* que se caracteriza pela sua relação de exclusão-inclusiva. O paradoxo traz a situação da existência da *zoe* que fundamenta o princípio de uma vida comum a todos, que preza pelo “viver bem” e, ao mesmo tempo, produz uma exceção, considerando que a busca pela unidade não cessa de fabricar e manter seus próprios dissidentes.

Ao prezar pela inclusão do ‘aluno problema’ ele é colocado na *vida nua*, como anormal, tendo em vista que não é exterior a norma, pois é constituído por ela, mesmo que existam forças que o coloquem à parte dos demais. Trata-se de alguém que pertence à escola sem estar incluído, na medida em que os professores não sabem mais quais medidas adotar para sua “correção”, porque pouco acreditam na sua “melhora”, no entanto não cansam de investir na sua redenção. Ao mesmo tempo é um marginal que não está excluído, sendo integrante do sistema e, quando quer sair, a instituição utiliza os recursos para seu resgate. Com isso, cria-se um corpo desajustado, fracassado e desviado que não pode ser descartado, porque sua existência é assegurada pelo Estado e a Lei.

Seguindo o pensamento de Agamben (2014), a *vida nua* está diretamente relacionada com o *homo sacer*, quando efetua-se a suspensão da norma, em um estado de exceção, é criada uma zona de indiscernibilidade entre dentro e fora. O autor considera que a “vida insacrificável e, todavia, matável, é vida sacra” (Ibid., p. 84). Isto é, consiste em uma vida cuja existência é insacrificável e, paradoxalmente, matável. O elemento sagrado é o que protege a vida, pois não se pode perdê-la, no entanto está sujeita a violências diversas por estar como alvo de um poder soberano. Não se trata do domínio de um déspota, mas das relações de governo disseminadas nas instituições, no Estado moderno, que envolve certa proteção dos sujeitos e, concomitantemente, a autorização (velada) para que sejam praticados excessos sobre ele.

O ‘aluno problema’ pode ser visto muito próximo ao *homo sacer*, na medida em que pelo Estado e a Lei é uma vida que deve ser preservada, tendo sua existência sacralizada. Não se trata aqui somente de um sujeito de direito, mas da existência de um aluno que é colocada

em uma zona de indiscernibilidade na escola por encontrar-se circunscrita a espaços determinados e significados como nas turmas dos “piores”. Nesse sentido, seu sacrifício seria a exclusão do sistema de ensino enquanto estudante e a matabilidade fica a cargo dos abusos de poder, às diferenciações às quais são submetidos, bem como à pressão normalizadora de “dever ser”, ao colocá-lo na condição de um indivíduo a ser corrigido por sua incorrigibilidade.

Assim, o último território da violência caracteriza-se pela criação dos anormais, a partir das tentativas de assimilar o inassimilável e corrigir o incorrigível por parte da escola. Ao dizer quem ele “é”, de modo a significar o aluno por sua anormalidade, o corpo inquieto tem sua potência de agir diminuída, capturada pelas tramas do poder, quando o biopoder restringe outras possibilidades de existir fora do que está prescrito pelas máquinas binárias. A partir disso, questiona-se como é possível escapar das modelizações subjetivas que constituem as violências? Como encontrar pontas de desterritorialização?

5 - UM CORPO NÃO TÃO DÓCIL NEM PROBLEMÁTICO

O senhor não é do castelo, o senhor não é da aldeia, o senhor não é nada. Infelizmente o senhor é alguma coisa, ou seja, um estranho, alguém que está sobrando e fica no meio do caminho, alguém que sempre causa aborrecimento, por cuja culpa é preciso desalojar as criadas, alguém cujas intenções são desconhecidas (...) (KAFKA, 2013, p. 74).

Quem você pensa que é? Questiona a dona da hospedaria a K que se percebe, em alguns momentos, não ser nada. O pesquisador, ainda um pouco cansado, questiona a si mesmo quem são os alunos, os professores e, acima de tudo, quem ele é? No entanto, não acha respostas para tais questões, na medida em que elas são vazias, porque compreende que menos importa ser alguma coisa ou alguém. Então encontra uma ponta de desterritorialização do território da violência discente e do ‘aluno problema’, assim como da própria pesquisa, ao deparar-se com vidas imanentes ao mundo impossíveis de serem significadas. São corpos inquietos, já mencionados anteriormente, que recusam os enquadramentos e as classificações que pretendem restringir suas possibilidades de existir.

Muito se ouviu falar até aqui do ‘aluno problema’, assim como do “*sem limite*” como aqueles que são considerados os problemas da escola. O primeiro carrega consigo as marcas das vias discursivas, do olhar moral do professor e do especialista, que o definem como anormal. Já o segundo aparece como pura expressão do corpo inquieto, com suas linhas flexíveis, que tensionam ao sistema normativo-disciplinar sem sair dele, assim como se constituem em linhas rígidas, ao colocarem-se como opositores. O pesquisador, querendo livrar-se, definitivamente, das dicotomias, sai do conflito entre docentes e discentes, deixando de lado o caderno de ocorrências, para captar o plano das forças, do que não está significado, com isso se pensa menos nas divisões binárias entre quietos/inquietos, indisciplinados/disciplinados, dóceis/indóceis, normais/anormais, violentos/não-violentos.

A intenção é acompanhar agora o aluno por sua potência, como apenas uma vida, que não significa nada, nem mesmo deve ser alguma coisa. Desfazem-se os tribunais escolares quando os padres e os pastores baixam suas guardas, de modo a conseguir olhar um corpo não orgânico movido por intensidades. Uma existência impessoal que simplesmente acontece (DELEUZE; PARNET, 2004), movendo-se em meio à escola. Entende-se que o corpo adestrado e docilizado, produzido em meio às múltiplas sujeições, em nenhum momento foi neutralizado. O “*sem limites*”, o ‘aluno problema’ e, até mesmo, os obedientes se recusam a incorporar identidades, porque as desfazem, deslizando a partir de pequenas rachaduras nos

estratos. Em meio à máquina escolar são encontrados processos de singularização que são irreduzíveis às produções seriais de alunos dóceis, úteis ou desviantes.

O pesquisador fica intrigado com esse aluno virtual⁹⁶ que havia visto na escola, nos corredores e salas de aula, além de percebê-lo como o ‘inquieto em nós’, que aparece na ruptura com as dicotomias. Apesar das tentativas da máquina escolar em produzir unidades, bem como das resistências efetuadas pelas condutas desviantes e violentas, é possível encontrar pequenas brechas que recusam as polaridades, no momento em que os estudantes não se restringem às posições delimitadas pela máquina binária. Guattari (1992) rejeita qualquer premissa de que as máquinas utilizariam moldes, que haveria uma serialidade na produção de meras cópias. Pelo contrário, não há nenhuma possibilidade de a subjetividade ser restrita à homogeneização, de modo que os dóceis e os inquietos misturam-se, intercalam-se, tornando-se, muitas vezes, indiscerníveis. A produção maquínica integra componentes heterogêneos, na medida em que as máquinas abstratas estão abertas a novas conexões que escapam às cristalizações do poder.

O aluno, como uma vida imanente ao mundo, aparece por sua inquietude constante como um indócil. No entanto, não é possível percebê-lo mais como desviante, porque recusa as posições antagônicas, de modo algum é um opositor. K, o personagem de Kafka (2013) em *O Castelo*, obedece às ordens e às designações maiores de acordo com o funcionamento da aldeia, sem contrariar as hierarquias e as burocracias que o envolvem. Os senhores, os funcionários, as repartições e os escritórios do Castelo devem ser respeitados por deterem o poder das decisões, mesmo que nada decidam. Em meio à trama K move-se obedecendo a seus superiores que não conhece, porém nunca pode ser visto por sua docilidade, porque angustia-se e empreende suas forças para interrogar, sair de casa e andar pela vila sem paradeiro.

A inquietude, aqui, em nada se assemelha com as indisciplinas e as violências, na medida em que o aluno, colocado como uma vida, aproxima-se de um personagem kafkiano que traz consigo todo o desconforto de existir. O pesquisador nota essas vidas nos diversos espaços, como no pátio e nos corredores, aproximando-se delas no grupo focal. As participantes caminham até a sala, quatro chegam e sentam-se nos cantos, sendo que as cadeiras estavam organizadas ao centro. No primeiro encontro, tenta-se dar alguma consistência às práticas que estão por vir, assim os objetivos são delimitados. Primeiramente é

⁹⁶ Deleuze e Parnet (2004) situam a virtualidade em relação ao atual, de modo que o primeiro age diretamente sobre o segundo como potência de transformação, sendo ambos inseparáveis. Considera-se que “o virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e o dividem no plano de imanência” (Ibid., 174).

exibido um vídeo e posteriormente propõem-se as atividades de colagem. “*O que é para fazer?*” “*Dá para começar?*” “*Nós precisamos trazer o material de casa?*” Os olhares curiosos se cruzam com as risadas constantes que deixam o pesquisador desestabilizado⁹⁷.

O pesquisador pensa, em alguns momentos, que o melhor seria ter alunos colaborativos, pois assim como os professores, também não gostaria de encontrar hostilidades ou condutas que impedissem a realização do grupo focal. Por um momento, chega-se a cogitar que os corpos dóceis são importantes, na medida em que a disciplina é vista como necessária. No entanto, compreendeu que tal premissa apenas afirma as dicotomias e as segmentaridades do obediente em contraposição com o ‘aluno problema’ e o “*sem limites*”. Deleuze e Guattari (2014, p. 155) advertem “os segmentos são, a um só tempo, poderes e territórios: também capturam o desejo territorializando-o, fixando-o, fotografando-o, colocando-o sobre uma foto ou roupas colantes, dado-lhe uma missão, extraíndo dele uma imagem de transcendência à qual ele se prende”. Ao sair das imagens que transcendem foi possível olhar para a inquietude das alunas como pontos de singularidade.

Os segmentos são impossíveis de serem retirados, Kafka não cessa de criar tais séries em sua escrita, ao mesmo tempo em que coloca seu funcionamento atrelado a uma máquina abstrata a produzir um campo ilimitado de possibilidades. K transita em meio aos aparelhos do poder que o induzem, fazendo mover-se, bem como outras vezes impossibilitam seu avanço. A partir do personagem, o pesquisador entende que não se trata de recusar as relações de poder, nem mesmo combater os afetos tristes por elas produzidos, mas de deslizar dentro delas sem buscar qualquer forma de transcendência. É assim que o aluno, visto como uma vida imanente à escola, movimenta-se entre os territórios da violência que, por vezes, o interceptam, mas ainda preserva seu funcionamento atrelado a linhas moleculares que não cessam de escapar (GUATTARI, 1988) por sua inquietude.

Ao acompanhar os corpos inquietos sem colocar a necessidade de adestrá-los, nem mesmo esperar que cheguem a algum ideal, torna-se possível percebê-los por sua potência de existir. As alunas A e B dizem ao pesquisador que ficam de cabeça baixa pensando em outras coisas, enquanto a professora acha que ela estão prestando atenção ou fazendo exercícios. A princípio poderia fazer uma menção ao ‘aluno que recusa’, mas logo seus olhares prendem a atenção quando aparecem conteúdos de seu interesse. As matérias escolares instigam as alunas que querem aprender⁹⁸. A obediência das meninas carrega toda a inquietude que as faz

⁹⁷ Diário de campo – 15/03/2015

⁹⁸ Diário de campo – 29/04/2015

abrir-se a encontros inusitados. O aluno que obedece é também um inquieto, não podendo ser visto mais como um corpo dócil, útil e produtivo.

O aluno, fora das dicotomias, é uma vida que aprende, porém não se trata de aprender somente significando o mundo através dos conteúdos curriculares propostos, mas de certo modo de interpretar os signos emitidos na escola. A aprendizagem aparece como experimentação, a partir dos processos desencadeados em meio à máquina escolar, que ultrapassa os objetivos formais de produzir sucesso ou fracasso que são vistos com os índices de aprovação ou reprovação. As alunas, que participaram do grupo focal, afirmam que querem e gostam de estar na escola, apesar dos aspectos ruins, porque sempre encontram coisas e situações novas⁹⁹.

O aluno dócil e obediente torna-se improvável, na medida em que há somente inquietude, o que não pressupõe apenas as insubmissões pelas contracondutas e violências. O aluno, como uma vida imanente, dispõe-se a aprender, fazendo conexões a partir dos afetos que se passam na escola. Gallo (2008, p. 84) discute que “a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle”, na medida em que simplesmente acontece. Misturam-se educação maior com todo seus dispositivos de controle e a chamada educação menor com os processos de singularização produzidas no âmbito escolar, nas intercessões entre as linhas molares e moleculares. Enquanto a primeira traz a disciplina, os objetivos institucionais maiores, a segunda caracteriza-se pelo caráter intempestivo visto pelo olhar micropolítico.

O ensino é obrigatório, porém a afirmação das alunas em querer estar na escola, mesmo com todas suas “misérias”, se efetua como uma potência singular de existir. Assim, pensa-se menos em um sujeito consciente de suas obrigações e mais como uma vida inquieta que pulsa. Afinal, quais as motivações das meninas de se disporem a participar do grupo focal? As alunas A e B dizem que vieram para ver coisas novas, pois se interessam em discutir assuntos diferentes, logo participam de atividades extracurriculares sempre que possível. Não se trata de um indivíduo que tem experiências, mas “uma individuação particular ou coletiva (...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 1992, p, 128). A máquina escolar mostra suas aberturas, na medida em que a máquina abstrata acoplada à desejante dispõe-se à heterogeneidade.

⁹⁹ Diário de campo – 29/04/2015

A aluna S, que afirmou ter se envolvido em casos de agressão, sendo referenciada pelos professores por ser problemática, diz não gostar da escola, expondo que nem mesmo sabe o motivo de estar participando do grupo focal. A menina acha que foi por curiosidade, o pesquisador nota que seu olhar curioso em nada se parece àqueles maldosos descritos, nem mesmo suas atitudes podem ser vistas como as ações agressivas que relata ter praticado. Ao começar as atividades ela fica atenta ao vídeo exibido e fazendo as colagens, posteriormente interage com as demais, instigando a discussão sobre a violência escolar com suas colegas. Naquele momento não havia nenhum agressor, vítima ou desviante, inexistindo os antagonismos.

O pesquisador percebe que o ‘aluno problema’ e o “*sem limites*” desaparecem quando não há mais necessidade de oposição e disputa. Escapa-se aos territórios da violência, nos momentos em que a máquina escolar cria espaços entre os binarismos, para o terceiro excluído que não se trata mais de “ser”, mas de processos de singularização. A existência dos alunos não é possível de ser reduzida a um estado de banalidade, porque se efetua enquanto potência. Trata-se de um corpo intensivo que “foge ao sistema do juízo ou do adestramento da disciplina, uma vitalidade não-orgânica e inumana” (PELBART, 2011, p. 50). O aluno, como uma vida, é encontrado quando as significações dominantes perdem a importância.

Ao olhar o aluno sem pensar no que ele “é” ou “deve ser”, recusa-se a necessidade de qualquer ideal, assim como é efetuada uma abertura a ser afetado por aquela vida que está sendo produzida. A individuação se distancia de tudo que transcende ou mesmo da culpa, de modo que não há mais um sujeito psicológico em desenvolvimento ou passível de evolução que precisa ter mais consciência, nem mesmo que tem de ser corrigido. Desse modo, todos podem percebê-lo, ao deixarem-se tocar por ele nas suas intensidades, ou mesmo notá-lo por um olhar macropolítico nas expressões curiosas e nas inquietudes que os fazem desacomodarem-se das carteiras com sua impaciência que, por vezes, excede os limites da sala de aula.

Entende-se que as linhas de fuga do território da violência discente e do ‘aluno problema’ são criadas em qualquer movimento na escola que retire os alunos das significações que lhes são atribuídas, de modo a sair das dicotomias. No entanto, para isso é preciso ainda acompanhá-los de perto, para que se possa olhar para a vida onde ela cresce e se expande, como diria Rolnik (2011). Então, o pesquisador empreende-se em buscar na escola as pequenas brechas deixadas, em um mundo imanente onde os afetos pedem passagem, chegando às linhas grupais.

5.1 - Os alunos vistos em linhas grupais

Claro que o fato de permanecer aí parado inutilmente, essa expectativa, dia após dia e sempre e sempre renovada, e carente da menor perspectiva de alguma mudança destrói os nervos e provoca dúvidas, e por fim até torna incapaz de realizar outra coisa que permanecer aí desesperadamente parado (KAFKA, 2013, p. 270).

A inação angustia, aflige, faz com seja necessário, desesperadamente, mover-se. Após um período de impossibilidades, advindo de ter sido afetado pelo cansaço dos professores e a oposição dos alunos, o pesquisador fica, por um momento, anestesiado. Nada mais parece sentir, quando a única sensação é a de impotência, diante das queixas sobre os inquietos e seu desinteresse. Afinal, como sair das significações dominantes que produzem as dicotomias incessantemente? Onde mais é possível encontrar o aluno, como uma vida, fora das significações que o constroem? Como os corpos inquietos se movem em meio ao poder que os quer dóceis e classifica-os constantemente por suas impossibilidades?

O desespero da imobilidade, por vezes, faz com que o pesquisador seja tomado por certa indignação. A revolta surge com uma espécie de devir anárquico que manifesta uma súbita vontade de extinguir a escola, porém que nunca se efetua de fato, sendo apenas um processo que tende a resistir a qualquer forma de resignação. Seria possível implodir a escola? Talvez sim, se considerasse que sua existência seria apenas um fardo para os que carregam o peso da moral, assim como se ficasse restrita à produção de sujeitos disciplinados, adestrados e normatizados. E se não houvesse mais relações de autoridade, nem mesmo aquelas paredes antigas, os corpos curvados, os antagonismos e as queixas constantes? Essas dentre outras coisas que revelam o estado de coisas da escola pública poderiam não mais existir?

Com o desconforto constante o pesquisador, munido de seus disparadores, chega ao grupo focal, para propor as discussões acerca da violência, além de concebê-lo como lugar de pensar as resistências possíveis. A intenção é acompanhar a subjetividade produzida naquele pequeno espaço. Através da utilização de disparadores temáticos, como vídeos, a escrita e as colagens pretende-se problematizar a temática, assim como atentar para as vidas que se proliferam na escola, apesar do cansaço e do desinteresse que permeiam a instituição. Os relatos das participantes do grupo já foram mencionados anteriormente, porém agora a atenção volta-se para o dispositivo grupal como local de experimentações (BARROS, 2009) e seus processos. Retorna-se à questão: como escapar aos territórios da violência escolar?

No primeiro encontro, após uma apresentação dos objetivos do grupo focal, entra em cena o devir anárquico, em contraposição ao cansaço, às violências discursivas, aos autoritarismos, às condutas desviantes e às tentativas de docilizar os corpos. “Os alunos não

precisam de educação, o sarcasmo da sala de aula, os professores que não deixam os alunos em paz”¹⁰⁰. A narrativa é de Roger Waters no clipe que foi exibido para dar início às atividades. São apenas tijolos no muro, o poder individualizante e totalizante, pastoral, disciplinar, anatômico, neutralizador, conscientizador e todas as palavras que pouco deixam espaço para respirar. Diz-se de uma escola totalitária, em que os estudantes são apenas peças de um todo, sendo triturados em uma máquina de moer. Ao final os jovens queimam a escola, o que desencadeia reações das alunas sentadas “*que horror*”, “*credo*”¹⁰¹.

O pesquisador, por um instante, vibra, enquanto as meninas ficam fixadas na tela, frente à desterritorialização absoluta da máquina escolar. O que teria depois do fim da escola? Deleuze e Parnet (2004) chamam atenção novamente para os perigos que contêm as linhas de fuga, na medida em que são precipitadas por buracos negros seguidamente, formando segmentaridades tão rígidas quanto aquelas que tentavam romper, como no caso dos corpos inquietos ao se excederem a ponto de impossibilitar o ensino. No entanto, há um risco ainda maior de virar linhas de abolição ou destruição dos outros e de si mesma. Os microfascismos estão à espreita gerando as formas de oposição, restringindo as possibilidades de vida.

Portanto, torna-se necessário ter prudência, pois é fácil perder-se em uma linha de fuga, instaurando o caos que, nesse caso, seria causado com a destruição da máquina escolar. Os fluxos podem acelerar as partículas a tal ponto que não seria mais possível reter nada. Pereira (2013, p. 174) compreende a ânsia do pesquisador e a advertência: “Na verdade, dá vontade de implodir a escola e o sistema educacional, começar tudo de novo. Bobagem. Ingenuidade (...). A implosão significaria a caotização radical, a desorganização absoluta do sistema educacional”. De fato, extinguir a escola acabaria com as dicotomias, os territórios da violência escolar, assim como com toda a possibilidade de vida que nela coexiste. Assim, o devir anárquico com sua revolta contra a inação efetua-se no interior do funcionamento maquínico, porque não quer destruir, mas apenas indignar-se.

A máquina escolar comporta facilmente devires anárquicos, pois ela mesma produz seu próprio desejo de dissolução. Guattari (1992, p. 49) compreende que “a estrutura é assombrada por um desejo de eternidade. A máquina, ao contrário, é atormentada por um desejo de abolição. Sua emergência é acompanhada pela pane, pela catástrofe, pela morte que a ameaçam”. Desse modo, encontram-se espaços para as resistências diversas, considerando que os corpos não se restringem a serem submissos ou opositores, nem mesmo a escola pode ser vista como um sistema totalitário. De outra forma, nos processos maquínicos as

¹⁰⁰ Clipe musical - Another brick in the wall – Pink Floyd - Alan Parker (1979)

¹⁰¹ Diário de campo – 15/04/2015

conservações, com a manutenção da ordem, coexistem junto às instabilidades, falhas e ameaças de pane que se distanciam dos modos de produção de subjetividade homogêneos.

As alunas, com os olhos atentos e arregalados, ao assistirem a escola ser incendiada, não concordam com o que foi feito e, até mesmo, pouco entendem o porquê alguém teria vontade de destruir a escola. Ao contrário, as meninas destacam a importância das vidas de alunos e professores que se proliferam no espaço educacional, assim como de frequentarem a escola, a ponto de aborrecerem-se no período de férias¹⁰². Então, o pesquisador propõe, após o vídeo, que sejam feitas as colagens, com as frases retiradas do livro *Carta ao Pai de Kafka*¹⁰³ (2004), juntamente a revistas de filosofia, abrindo espaço para os recortes e a criação textual. O tema inicial do grupo focal são as violências por parte da escola e das figuras de autoridade.

As revistas e frases do livro são dispostas em uma mesa central na qual as alunas ficam em torno. No meio dos materiais, a aluna B encontra com Kafka e escreve o seguinte trecho: *“Tu educas apenas na medida em que tu mesmo fostes educado, com força, barulho e cólera e nesse caso te parecia, além do mais, muito adequado, porque querias fazer de mim um jovem forte e corajoso”*. No outro lado da folha está a figura de uma sala de aula com os alunos sentados olhando para a professora, sendo que atrás dela há uma escritura no quadro negro: *“Rotina: Leitura; Matemática; Arte; Lanche”*. Deleuze e Guattari (2014) discutem que há séries proliferadas que se multiplicam nos escritos de Kafka que compreendem elementos como o pai, a lei e a culpa. Pode-se encontrar tais séries na escola, com a disciplina, a figura do professor dentre outros elementos territoriais nos quais as alunas encontram certa estabilidade, de modo que constituem como seus universos de referência.

A figura rígida, personificada no pai de Kafka, fez-se presente deslocada para o contexto educacional. O trecho escolhido pela menina fala do temor do autor frente a seu pai, tendo suas ações justificadas pelo “querer bem”. Há uma relação de submissão, que não quer negar a obediência, nem mesmo abster-se do sentimento de culpa diante da figura paterna que se desloca nas diferentes relações. Na literatura kafkiana “os juízes, comissionários, burocratas, etc., não são substitutos do pai, é antes o pai que é condensado de todas as forças às quais ele mesmo se submete e convida o filho a se submeter (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 25). De modo análogo, são as forças advindas do professor, com sua autoridade, que convida aluno a submeter-se, a partir da máquina escolar.

¹⁰² Diário de campo – 15/03/2015

¹⁰³ Este livro foi escolhido por tratar dos conflitos com a relação de autoridade. Os trechos selecionados foram destacados por compreenderem os atritos e sensações expostas por Kafka em relação a seu pai.

Até então percebe-se o corpo submisso da aluna, como o de Kafka, que nada quer implodir, sem esboçar nenhuma reação, visto que nunca teve coragem comunicar suas angústias a seu pai pessoalmente, recorrendo à carta como um suspiro¹⁰⁴. As cartas de modo algum remetem confissão da culpa, mas a resistências traçadas pela própria escrita, que se constitui como uma linha de fuga para não se resignar e sucumbir ao olhar moral que vai julgá-lo pelo simples ato de existir. Assim, nos romances e novelas do autor, os escapes são feitos das mais diversas formas, que ocorrem para fora do mundo (DELEUZE; GUATTARI, 2014). O pesquisador percebe que é possível sair do olhar do pai sem recusá-lo, da mesma forma que os alunos esquivam-se das cristalizações do poder sem contrapor à figura de autoridade.

Como os alunos inventam suas saídas? A proposta dos disparadores temáticos no grupo focal não se restringia a colagens, pois houve criações utilizando, como Kafka, de suas escritas para inventar outras possibilidades de existir em meio às significações dominantes e à culpa. Em uma das atividades, cujo foco estava direcionado para a violência entre alunos, pede-se que sejam feitos diários, de modo a fabular uma cena, a partir de um curta-metragem¹⁰⁵ que conta a história de um aluno envolvido em casos de violência na escola¹⁰⁶. Então a aluna B escreve:

Quinta-feira – No dia seguinte chamaram os pais do menino para conversar sobre o que havia acontecido no dia anterior. Os pais ficaram muito tristes, porque o menino não costumava fazer este tipo de coisa. O menino voltou para casa feliz mas, ao mesmo tempo, triste. Feliz porque não iria mais ter que aguentar aqueles meninos, e triste porque não iria poder estudar.
Sexta-feira – O menino passou o dia sozinho porque não tinha ninguém para brincar, mas os cadernos não deixou de lado, não parava de estudar.

Se Kafka não parou mais de escrever é porque seu corpo “torna-se ativo justamente a partir dessa passividade constitutiva” (PELBART, 2011, p. 49). No mesmo sentido, a aluna cria um campo de possibilidades, contando de um personagem que, apesar dos conflitos, não parava de estudar. Aparece novamente o aluno inquieto e interessado pelo que lhe afeta, que está longe de se restringir a ser um corpo dócil, obediente ou mesmo indisciplinado e violento. As dicotomias não mais são possíveis, na medida em que as rupturas proliferam-se na escola como no texto das meninas. A aluna S, que foi referenciada como problemática

¹⁰⁴ A carta de Kafka nunca foi entregue ao seu pai.

¹⁰⁵ Bullying diário de 7 dias – curta-metragem (PESSOA, 2011).

¹⁰⁶ Diário de campo - 22/04/2015

pelos professores, distanciando-se dos binarismos, escreve: “*espero que esta aluna, um dia, se torne temporal, mas por enquanto ainda vai ficar um bom tempo aqui com nós*”¹⁰⁷.

Ambos os escritos não apenas remontam fragmentos das séries de segmentos que consituem os territórios escolares, assim como traçam linhas de fuga. A própria escrita constitui-se como potência, na medida em que inventa novas formas de vida, fazendo passar devires. Um devir escritor, com o corpo frágil de Kafka em sua passividade ativa, que não cessa de escrever. A aluna S diz que ela mesma irá tornar-se temporal, pelo menos assim espera, em um tempo que não se sabe ao certo, no momento das incertezas. Mais do que escritos, as alunas transbordam, quando a vida se expande pelos diversos espaços na escola.

O aluno, como uma vida imanente ao mundo que “*vai ficar um bom tempo aqui com nós*”, habita os territórios da violência, assim como movimenta-se pelas pontas de desterritorialização que o permitem não se fixar nas significações dominantes. Durante as atividades de colagem, a aluna S abre-se aos encontros, recusando chamar Kafka e seu pai e fica procurando algo que lhe agrade em meio às revistas de filosofia. Segura uma delas na mão e questiona: “*Quem é esse careca aqui?*”. A chamada na capa do periódico diz “Foucault e a Educação”. De outra revista, “Nova Escola” retira a imagem de uma menina e um menino deitados com canetas na mãos direcionadas para uma folha de papel que está no chão. Abaixo ela escreve o seguinte trecho¹⁰⁸:

Sobreponham aos efeitos de poder e poder e saber embutidos nas técnicas disciplinares. A educação não é um tipo de ortopedia, não colonizado pelas demandas imediatas de obtenção de grau, de cumprimento de protocolos, é que prevalece a formação a capacitação, o aprendizado produtivo. Vigilância, punição e controle desceriam a um segundo plano, e conforme o interesse pela educação crescesse, os procedimentos disciplinares se tornariam intoleráveis¹⁰⁹.

A aluna S saberia o que quer dizer o trecho que escolheu? O pesquisador não sabe ao certo, porém capta apenas a manifestação do corpo inquieto que “não aguenta mais precisamente o adestramento e a disciplina” (PELBART, 2011, p. 45), assim como a culpabilização, a patologização e a normatividade. O âmbito educacional possui suas práticas de controle com as tentativas de ortopedizar e significar os alunos, apesar de não se restringir a isso. Nesse contexto, a inquietude dos alunos reivindica maior liberdade, que se façam mais brechas, com aberturas às forças micropolíticas, e que as técnicas disciplinares sejam

¹⁰⁷ Diário de campo - 15/04/2015

¹⁰⁸ Diário de campo - 15/04/2015

¹⁰⁹ Trata-se de um trecho escrito pela pesquisadora Inês Araújo que discute justamente o poder disciplinar na educação, visto por sua positividade, assim como quando as relações restringem os espaços de liberdade (ARAÚJO, 2007). Ressalta-se que a palavra poder aparece repetida no texto, escrito à lápis, da menina.

colocadas apenas em segundo plano. Desse modo, os próprios corpos, por sua inquietude, cansam das ações que pretendem adestrar, docilizar, classificar e normalizar, tal como nos investimentos que tomam o ‘aluno problema’ como seu principal alvo.

Nota-se um duplo movimento, pois as alunas, durante o grupo focal, defendem a escola, assim como entendem como necessários maiores espaços de liberdade. Como no trecho destacado pela aluna C, que também dispensa as frases de Kafka e utiliza a mesma revista com o careca na capa: “*Se não há subjuntividade livre, não haverá pessoas educadas, criativas, justamente o que a escola deveria produzir*”¹¹⁰. Juntamente com a frase está colada uma imagem de uma professora ao lado de um aluno com o dizer “*é igual*” (referindo-se ao professor ser igual ao aluno), e o estudante está segurando uma prova com a nota “dez”, contendo a seguinte frase: “*O melhor conteúdo para o aluno é o professor*”.

A liberdade não é colocada em termos absolutos e universais, mas em meio a processos em que os efeitos do poder são atenuados, a partir da não resignação aos modos de existir circunscritos em modelos prévios. O pesquisador fica curioso com o trecho escolhido pela aluna e busca seu seguimento que diz: “Sem criatividade, não é possível recusar o sujeito preso ao saber e ao poder de disciplinas que normalizam; sem indagar o que queremos para nós, não é possível criar novos estilos de vida, pautados por atos éticos de liberdade e autonomia” (ARAÚJO, 2007, p. 35). Entende-se que a criatividade está diretamente ligada à invenção de outros modos de vida na escola que ocorre na recusa aos corpos normalizados e padronizados que, assim como as alunas do grupo, estão distantes de serem “apenas um tijolo no muro”¹¹¹ como diz a letra da música de Roger Waters.

A aluna C destaca outro trecho em suas colagens, elencando a seguinte frase: “*E ainda que tenha de aprender e ensinar conteúdos novos, a escola, sempre terá que agregar na prática a necessidade de pensar como algo está sendo dito, admitir que o mundo traduzido em palavras tem versões intensionais e que tem efeito sobre os outros*”. Assim como sua colega, o pesquisador não sabe se essa aluna compreendeu o “teor” do texto escolhido. No entanto, o trecho sinaliza os efeitos discursivos, que constituem os alunos, tal como foi visto no aluno “*sem limites*” e, principalmente, com o ‘aluno problema’. Ao considerar os efeitos discursivos torna-se possível desnaturalizar as significações que constroem, sendo elas mesmas uma violência que aparece de forma sutil, como indica Foucault (1996), porém não menos cruel.

¹¹⁰ Destaca-se que a palavra subjetividade está com outra grafia.

¹¹¹ Another brick in the wall (parte 2) – Pink Floyd (1979)

A partir da premissa de que os discursos produzem sujeitos, chega-se a um problema levantado por Foucault, o qual Deacon e Parker (1994) deslocam para o âmbito educacional, de como recusar o que somos? Este aspecto é abordado no grupo focal, utilizando como disparador o clipe da música “Welcome to machine”¹¹² que mostra uma grande máquina de controle social e a produção dos anormais. Posteriormente as alunas confeccionaram rótulos para colar nas suas testas como: “*rebelde; brigão; repetente; burro; incapaz*”. Em seguida iniciaram as discussões sobre as formas de exclusão na escola. Ao serem questionadas, as alunas A e B dizem que já foram rotuladas na escola como “más alunas” e “repetentes” por terem reprovado de ano. Serem estereotipadas pelo seu fracasso foi uma experiência que não querem ter novamente, tendo em vista que, ao mudarem de escola, afirmam que passaram a não serem vistas mais dessa forma¹¹³.

O ato de recusar o que somos está diretamente envolvido com as vias discursivas, porém entende-se que não há um sujeito que recusa por ter desenvolvido algum tipo de consciência ou autonomia, mas processos maquínicos que ocorrem quando as máquinas abstratas assumem todo seu potencial de desterritorialização (GUATTARI, 1988). Nesse sentido, criam-se condições para que os alunos recusem quem são, de não verem a si mesmos como repetentes, violentos, impróprios e anormais, na medida em que o “ser” é destituído de uma função, produzindo novas possibilidades de existir. Entende-se que a própria máquina escolar, apesar de conter suas linhas duras que significam o mundo, constitui-se também em meio a processos heterogêneos, os quais proporcionam a reinvenção dos alunos, nos momentos em que há rupturas nos modos de viver prescritos. Como aconteceu com a meninas que afirmam a escola atual, diferente da antiga, como local em que foi possível recriar sua concepção acerca de si mesmas.

Isso ocorre porque a máquina escolar comporta as instabilidades, variações, produções de potências que ocorrem no nível das singularidades, de modo a subverter as modelizações da subjetividade. Nesse sentido, a singularidade “se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades” (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 56). Tais forças promovem existências que desviam das redundâncias dos centros de significação, abrindo-se à experimentação em meio aos diversos signos. O pesquisador nota que as singularizações permeiam o grupo focal,

¹¹² Clipe musical Pink Floyd (SCARFE, 1977).

¹¹³ Diário de campo – 29/04/2015

quando as alunas contestam as restrições de liberdade, afirmam a escola por sua potência de vida e, até mesmo, incorrem a um devir escritor.

As linhas moleculares se proliferam por todos os espaços, criando resistências ao poder, assim como recusas, sem necessariamente recair nas estratificações. As forças desestabilizam as formas, sem estabelecer uma relação dualista, mas apenas repousos e movimentos nos quais as dicotomias tornam-se obsoletas. A metaestabilidade maquínica proporciona revigorar os mais cansados, recusar o que está significado, bem como produzir novos sentidos. O pesquisador entende que o aluno, como uma vida imanente, é a própria ponta de desterritorialização que abala os territórios da violência. Para encontrá-lo basta estar atento à micropolítica dos corpos e se deixar ser afetado, retirando os juízos, o tribunal, a moral e seus afetos tristes que causam todo aquele cansaço.

6 - PROFESSORES QUE CANTAM

Não temos juventude, somos imediatamente adultos, e assim somos adultos por demasiado tempo, e certo cansaço e certa desesperança originados por esta circunstância nos marcam com sinais visíveis, apesar da resistência e da capacidade de esperança, que nos caracterizam. Isto também se relaciona seguramente com a nossa musicalidade, pois somos demasiado velhos para a música, para as suas emoções, para os seus êxtases e isso não concorda com a nossa insensibilidade; cansados, a desdenhamos; conformamo-nos com nosso chiado; um chiado de vez em quando nos basta. (...) Em troca, Josefina pode cantar o quanto deseje, ou chiar, o que queira chamar a isso, não nos incomoda, cai-nos bem, podemos suportá-lo perfeitamente (KAFKA, 1977, p. 24).

As figuras do ‘professor cansado’ e do ‘professor autoritário’ pouco conseguem perceber a potência da inquietude dos alunos, porque estão próximos demais dos padres e pastores, ocupando-se com os julgamentos dos desviantes. Assim como o povo dos ratos de Kafka, sentem-se demasiado velhos para música e suas emoções, apesar de conservarem certa esperança. Resta a eles guiarem-se pelos valores superiores por um caminho seguro, a ponto de enredarem-se no fio de Ariadne. Após sentir certa revitalização, ao ter o contato com as alunas no grupo focal, o pesquisador entende que é imprescindível encontrar as resistências em meio ao território da violência docente, localizando sua ponta de desterritorialização, de modo a romper com as idealizações para conseguir olhar o aluno real como uma vida imanente ao mundo. Para tanto, é preciso ouvir a música, tal como o canto de Josefina, a personagem de Kafka que chia.

Volta-se novamente a atenção para os professores não pelo peso do seu cansaço e do autoritarismo, mas por sua leveza. O pesquisador consegue perceber os docentes não por suas queixas dos alunos “*sem limites*”, das condições de trabalho, nem mesmo por carregarem os fardos da existência. Aparecem professores em que não mais é possível conceber a predominância da resignação, do cansaço e da arbitrariedade que constituem o território da violência docente. Isso ocorre quando Ariadne separa-se de Teseu e encontra com Dionísio que é a pura afirmação da vida. “O labirinto já não é o caminho tomado por quem, segurando o fio, quer matar o touro, o labirinto tornou-se o próprio touro-branco. Dionísio-touro” (DELEUZE, 2008, p. 19). Antes arquitetônico, o labirinto passa a ser sonoro musical e o objetivo é justamente perder-se.

Acredita-se que o professor, ao encontrar com a música, retira o peso da moral de seus ombros. Gregor Samsa, o personagem de Kafka (2001) que sofre metamorfose, tem vontade de encostar-se junto ao pé de sua irmã, ao ouvir o som do violino, pois a música o deixa extasiado. Ao escutar a sonoridade, mal consegue conter-se e avança silenciosamente pela

sala em sua forma de inseto com vontade de comunicar à irmã para que toque no seu quarto, porque a música é o alimento que nunca antes encontrara. Deleuze e Guattari (2014) compreendem isso como um agenciamento em que a música movimenta seu corpo, cuja forma de expressão é o som e a de conteúdo seu pequeno corpo. O interesse de Kafka não é pela música formal e organizada, mas pela pura matéria sonora que irrompe com a ordem das coisas, a partir de forças intensivas. Desse modo, a cabeça de Gregor se ergue e o desejo se abre a novas conexões.

Questiona-se o que seria a música que move os docentes? Uma professora, erguendo a cabeça, expressa seu entusiasmo com o ensino em sala de aula, nas suas aulas de História, tendo escolhido isso por gostar dos conteúdos, dos alunos, além de estar na sala de aula¹¹⁴. Outras duas professoras afirmam que a escola tem seus problemas, mas não se veem fazendo outra coisa que não dar aulas, porque acreditam, sobretudo, na educação e nos alunos, apesar dos empecilhos como os baixos salários, a alta carga-horária de trabalho, além das perturbações constantes dos alunos¹¹⁵. Uma ex-diretora da escola diz que já se aposentou, contudo segue trabalhando um dia por semana para ajudar suas colegas, alegando que “*essa é a minha escola*”¹¹⁶. O pesquisador escuta diversas vozes que contrapõem todo aquele cansaço, na medida em que mostram sua vontade de estar ali e viver os afetos escolares, a relação com os estudantes e o ensino porque são elementos que as potencializam, tal como o alimento encontrado por Gregor ao ouvir o som do violino de sua irmã.

No entanto, mais do que ouvir música torna-se imprescindível para os apreciadores entoarem seus próprios cantos. Trata-se de vozes diferentes que não possuem nenhum esplendor, nem mesmo beleza, mas apenas singularidades. A música dos professores chega aos ouvidos do pesquisador como o canto de Josefina que não pode ser considerado como belo, pois é somente um chiado. Conta-se que Josefina de modo algum poderia ser vista como uma grande artista porque sua arte não é nada extraordinária, muito pelo contrário, é algo que causa estranheza e fascínio, o que a torna pouco compreensível. “Josefina se impõe, com o seu pouquinho de voz, com seu nada de técnica se impõe e nos chega à alma” (KAFKA, 1977, p. 22).

A música que move os professores, com os quais o pesquisador teve contato, não é tão bela como os discursos educacionais que pretendem a autonomia, a produção de indivíduos críticos e produtivos como buscam as metanarrativas educacionais (GORE, 1994). O canto

¹¹⁴ Diário de campo – 14/11/2014

¹¹⁵ Diário de campo – 14/11/2014

¹¹⁶ Diário de campo - 18/12/2014

entoado pelos educadores não pode ser visto por sua técnica como uma música verdadeira, o que os cientistas, detentores da verdade, entendem como algo repulsivo, na medida em que aparecem desamparados das grandes teorias. Trata-se de uma sonoridade carregada de incertezas que vem a romper com as dicotomias, a norma e as significações, porque não busca nada que transcenda. Tal como a arte de Josefine o som é apreciado e, ao mesmo tempo, visto como perigoso pelo seu povo, pois atrai a todos, inclusive os inimigos, causando instabilidades.

Mas o que seria esse canto dos professores? O pesquisador escuta sobre isso através das alunas, durante o grupo focal, ao destacarem professores que não necessitam gritar com os alunos, de tal modo que até mesmo os “piores” pouco atrapalham suas aulas. As alunas destacam em especial a professora de português que, ao explicar a matéria, todos prestam atenção. O que a diferencia dos demais é a paciência, o que aqueles mais cansados possuem pouca, além de não fazer distinções entre os alunos. Suas atividades não são inovadoras e, mesmo assim, há uma boa aceitação, por sua aproximação com os alunos. As duas alunas afirmam que começaram a gostar dos conteúdos por causa da professora que nunca viram ter uma reação autoritária em sala de aula¹¹⁷.

A professora, tal como Josefine, evoca sua arte em qualquer lugar, mas seu palco mesmo fica à frente do quadro negro. Ao começar a cantar exerce tanto fascínio que faz até mesmo os mais indóceis ficarem calmos. Já o ‘aluno problema’ torna-se uma figura inexistente, porque naquele momento percebe-se somente aquelas vidas imanentes que não são dóceis muito menos problemáticas. Isso somente é possível quando os ideais caem por terra e as relações escolares são colocadas no jogo da imanência, em que surgem movimentos finitos e velocidades infinitas, a partir de um plano onde é possível afetar e ser afetado (DELEUZE; PARNET, 2004). Trata-se de professores que cansam bem menos e que afirmam a escola, a vontade de estar em sala de aula, bem como que recusam o olhar normalizador que diferencia e classifica os alunos.

O canto está intimamente ligado ao cantor, no modo com que conduz sua voz em relação aos demais. O pesquisador encontra uma professora, com a fala suave, afirmando que se tratar mal os alunos eles irão fazê-lo da mesma forma. Diz ainda valer-se da autoridade, mas sem se exceder, de modo a abrir espaço para que os alunos se manifestem. Outra professora coloca que em sua aula pouco ocorrem conflitos ou mesmo violências, porque utiliza o que chama de “*jogo de cintura*” para lidar com o alunos. Esta última coloca a

¹¹⁷ Diário de campo – 29/04/2015

imprevisibilidade de se trabalhar com as turmas, em que não há fórmulas, o que funciona com algumas não é aplicável a outras, referindo-se às atividades propostas¹¹⁸.

O professor que entoa seu canto tem de lidar com o imprevisto, incorrendo muito pouco às palavras de ordem. Pereira (2013) entende que não há fórmulas para educar, apesar de existirem modelos seguidos por alguns. Por não haver um traçado delineado, o educador fica na posição de abrir-se ou não aos signos emitidos em sala de aula. A prática docente, a qualquer momento, é jogada no campo da experimentação, quando o professor permite que as instabilidades, dúvidas, desordens e erros não sejam suprimidos em nome da ordem disciplinar. Experimentar é sair do princípio das certezas, em que imperam os modos burocráticos de funcionamento, chegando a uma professoralidade que se constitui como estética, sendo passível de (re) invenções constantes. O canto, que é um chiado, torna-se uma singularidade irrepetível.

Se a arte do professor fosse bela, poderia se pensar em práticas de ensino libertárias de modo a desalienar os sujeitos do não-saber. Porém, como chia, entende-se que não existem ações pedagógicas mais emancipatórias ou menos repressivas, assim como não há saberes isentos do poder. Ao invés de repetir caminhos já traçados, a professoralidade cria um percurso próprio, movendo-se em meio ao inesperado e aberto aos afetos que se passam na sala de aula. Gallo (2008, p. 84) discute que “podemos planejar, podemos executar de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável”.

O professor, com seu canto, lida com o imprevisto pelo “*jogo de cintura*”, de modo a saber ouvir e calar, considerando que a música é feita de sons e silêncios. Sua postura de modo algum é rígida, pois sabe que precisa escutar o som dos alunos e sua própria sonoridade para que possa livrar das práticas autoritárias, assim como atenuar a rigidez normativa-disciplinar. Desse modo, abstém-se da necessidade de evocar a voz rouca do déspota, porque não encontra os opositores como o “*sem limites*” e o ‘aluno problema’. A sedução despótica torna-se inoperante, bem como os modos de ação que visam modelar os alunos a um determinado padrão, na medida em que a atividade docente não se constitui com o dever de carregar os fardos.

O pesquisador começa a encontrar aberturas que diminuem seu cansaço, em novos campos de possibilidades que transbordam o território da violência docente. Os professores,

¹¹⁸ Diário de campo – 04/12/2014

com seu canto, lhe mostram uma nova estética, que contempla certo modo de se conduzir na escola. Foucault (2004) se remete aos gregos e seu *êthos*, para indicar uma forma de governar, cuja problemática central está nas práticas de liberdade, chegando a um cuidado de si, que implica relações complexas com os outros. A questão ética envolve relações consigo mesmo, em ser ou não dominado pelas paixões, capturado pelos jogos de verdade e poder, a ponto de não restringir excessivamente as possibilidades de ação dos seus governados. Dessa forma, as práticas de governo estão intimamente ligadas com o cuidar de si, que consiste na criação de resistências, recusando a ter os valores morais como guias.

Com isso, pode-se pensar em uma estética do educador que canta, ao não ser movido pelo olhar normativo, nem mesmo se deixa levar pelo cansaço e a sedução despótica. Torna-se menos necessário produzir corpos dóceis e úteis, futuros cidadãos de bem, profissionais de sucesso ou qualquer outro modelo pré-existente. Do mesmo modo, todos os empreendimentos de correção do incorrigível, assimilação do inassimilável não são mais centrais, porque o aluno distancia-se do objeto a ser manipulado, investido e normalizado. O professor que canta afasta-se do padre e do pastor com suas missões salvacionistas que pretendiam conscientizar, a partir das ideias de respeito, solidariedade e fraternidade, bem como a produção de culpados daqueles que desviam do caminho a ser seguido.

O professor que canta, ou melhor chia, pouco precisa do fio de Ariadne, porque é justamente ele que traz a segurança e torna impossível abrir-se aos afetos e expandir a vida. Assim, retira-se todo o peso que carrega o burro e o camelo que trazem consigo todo aquele cansaço. Desamparados pela inexistência da transcendência, resta viver o mundo real, pois é nele que está o aluno como uma vida imanente. Gallo (2008) aponta para o campo educacional colocado na imanência que “o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria dos seus alunos, seja qual miséria for” (Ibid., p. 61). Não há nada de degradante nisso, pelo contrário, é assim que se torna possível potencializar a vida que não cessa de expandir-se.

Uma professora menciona a necessidade de valorização do aluno real, questionando a postura de suas colegas sobre as exigências que fazem dos alunos. Sua proposição, durante a reunião, é olhar para os discentes sem os preceitos vistos por muitos por serem degradantes, como a pobreza, a falta de perspectiva de futuro, assim como retirar a culpa dos indivíduos por seus desvios¹¹⁹. Nesse sentido, entende-se que a tarefa torna-se “habitar as ruínas, valer-se dos despojos, gestar encontros inéditos a partir deles” (AQUINO, 2009, p. 129). Tudo isso

¹¹⁹ Diário de campo – 25/02/2015

sem o ressentimento do ideal perdido, nem mesmo baseando-se na premissa de ordenar as multiplicidades. De outro modo, atenta-se para os alunos por sua potência virtual de existir.

Ao habitar as ruínas, apesar de todo cansaço, os professores cantam mesmo com as misérias. “E, contudo, também é verdade que, nas situações angustiosas, escutamos melhor do que em outras a voz de Josefina” (KAFKA, 1977, p. 21). Josefina aproxima-se do povo através de sua arte, enquanto o professor que canta consegue reduzir o distanciamento dos alunos, a ponto de não existir mais nenhum o “*sem limites*”, nem mesmo o ‘aluno problema’. A música faz com que seja aumentado o coeficiente de transversalidade na instituição, quando são operadas rupturas com as hierarquias e as formas de compreensão do outro. Trata-se de sair da verticalidade e da horizontalidade que, nesse caso, vem a assegurar a manutenção das distâncias que separam docentes e discentes.

Guattari (1987, p. 96) entende que o coeficiente de transversalidade “é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e de uma simples horizontalidade; ela tende a efetuar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis”. Com isso são criadas pequenas fissuras nas relações instituídas, quando os modos enrijecidos próprios da disciplina com seu caráter individualizante e totalizante são flexibilizados. O canto do professor rompe as barreiras, não por sua beleza, mas pelo fascínio exercido naqueles que não absterem-se de ouvi-lo.

O pesquisador questiona onde mais está a música? Então, tomado por um devir inseto, enquanto está na sala de espera escuta um som, logo move-se lentamente, tal como Gregor, ao escutar o violino da irmã (KAFKA, 2001). Algo se passa naquele espaço, a ponto de interromper o diálogo que está acontecendo, fazendo com que ele se despeça da professora rapidamente e chegue até o local. Dentro da sala há vídeos sendo exibidos, enquanto algumas mães e alunos estão sentados assistindo. Informa-se que “*é um trabalho de história sobre a cultura afro*”. São quatro vídeos diferentes: o primeiro mostra a confecção de máscaras tribais; o segundo, um grupo de alunos jogando capoeira em um espaço público; o terceiro, jovens cantando e dançando uma música do gênero de RAP, com a temática do preconceito racial; o quarto mostra a confecção de bonecos negros de pano¹²⁰.

Uma das professoras, presentes na sala, exclama: “*viram eles tem potencial!*”, referindo-se aos alunos. Um dos estudantes que cantou, compôs e dançou uma música pede para que seu vídeo seja exibido novamente. O menino contou do esforço em fazer o trabalho, repetir a coreografia, de modo que seus colegas estivessem sincronizados. Naquele contexto

¹²⁰ Diário de campo – 14/11/2014

pouco são vistas as classificações, de modo que o pesquisador é afetado, de súbito, pela sala escura, o olhar atento das mães, o ímpeto das professoras e dos jovens presentes¹²¹. Aqueles alunos, em outros contextos, poderiam ser vistos como problemáticos, sem limites, obedientes, desobedientes, disciplinados, indisciplinados etc, tendo em vista que participaram do trabalho, mesmo as turmas ditas “piores”. No entanto, aparecem apenas como vidas que não são enquadradas, nem mesmo culpadas pelo que são ou devem ser.

O canto das professoras causa um estranhamento e mobiliza a potência dos alunos, na medida em que nada quer transcender. Os estudantes não são artistas, nem mesmo pretendem ser, tampouco é necessário civilizá-los ou adestrá-los. A educação assume seu caráter menor, tal como propõe Gallo (2008, p. 64) “Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão”. As forças de singularização, através de linhas moleculares, irrompem nos espaços. O que se passa entre as duas professoras presentes e os alunos são devires, um devir artista e um devir negro, este último produz-se junto com a intensidade da pele da professora que ressoa pela sala.

A efetuação de uma potência, como singularidade, se passa de modo impessoal. Ter um devir negro não é ser negro, porque não compreende um gênero, na medida em que a raça é apenas uma categoria ou um estrato. As linhas moleculares operam quando o pesquisador branco, inquietando-se na cadeira, vibra com a negritude da professora, assim como as danças, as músicas e as máscaras criadas pelos alunos. Deleuze e Guattari (2005) entendem que devir não consiste em ser, tornar-se ou imitar algo, mas em intensidades que agem sobre as formas, sendo perceptíveis somente ao olhar micropolítico, passando e modificando o estado dos corpos. Há um movimento no plano das forças, recusando aquilo que as máquinas binárias, junto à máquina escolar, gostariam de significar.

O pesquisador vai ao encontro da professora propositora das atividades. Enquanto conversa com ela, chega um aluno na sala com um trabalho para ser entregue. O menino coloca sobre a mesa folhas soltas que estão desordenadas. Prontamente é dito que ele precisa dispô-las em ordem e grampear os papéis na biblioteca. A professora contextualiza, dizendo que o aluno é de uma das turmas ditas “piores” e está reprovado, mas mesmo assim preocupou-se em entregar, atrasado, o boneco negro e os escritos. Ainda relata que talvez nem tenha sido ele que tenha feito ambos os trabalhos, assim como o material entregue pode ter

¹²¹ Diário de campo – 14/11/2014

sido copiado da internet. No entanto, afirma que o importante foi que houve a intenção de fazer¹²².

O que marca o pesquisador é o olhar da professora sobre o aluno mais do que seus discursos. Em seu modo de conduzir aquela situação não aparece a necessidade de ortopedizá-lo, nem mesmo de dizer quem ele “é”. O boneco negro deixado em cima da mesa, naquele momento, é o canto da professora, um devir negro, que se distancia de qualquer beleza. O grau de transversalidade é aumentado, quando as distâncias entre o “eu” e o “outro” pouco interessam, na medida em que os antagonismos não fazem parte daquela cena. Desse modo, menos importa o sucesso ou fracasso escolar, a necessidade de correção, as classificações, pois são tecidas resistências ao poder, bem como à rigidez disciplinar, ao olhar normativo e à voz rouca do déspota.

O professor que canta, sem ser artista, possui sua estética própria. Pereira (2013) fala da professoralidade que não ocorre em termos de identidade, mas se passa em processos de singularização, com a abertura aos devires que buscam expressão. Trata-se de um professor propositor “com intuito de proporcionar aos alunos experiências propositivas, mobilizadoras de um olhar também prescrutador dos quadros vivos que sustentam cada figura existencializada” (Ibid., 183). Suas proposições existem a partir de um elo criado com os alunos, considerando a relação por sua potência de expansividade e diferenciação. Assim, as práticas pedagógicas são jogadas ao plano invisível das forças, que subvertem todo o cansaço.

O pesquisador compreende que aquele ‘aluno problema’ e os “*sem limites*” somente existem em alguns momentos, produzidos junto aos professores que estão cansados demais para cantar, sem conseguir olhar para a vida que cresce e se expande na escola. Isso não quer dizer que o ‘professor cansado’ e o ‘professor autoritário’ não tenham musicalidade, na medida em que é justamente a música a ponta de desterritorialização que desestabiliza o território da violência docente. Em Kafka (1977) não é apenas Josefina que chia, pois o chiado é algo próprio do povo, como uma linha de fuga que é disposta quando não se está cansado demais para emití-lo. Assim, o canto do professor coexiste com seu cansaço, movendo-se em meio aos valores universais, às idealizações e à disciplina escolar, porque não é possível ficar alheio ao poder e às significações dominantes.

O canto do professor produz uma diferenciação não mais em termos de distinção e comparação baseado na norma, mas como condutor de processos de singularização. Através dele é possível conceber o aluno como uma vida imanente à escola, cujo artigo indefinido não

¹²² Diário de campo – 11/12/2014

remete a nenhum sujeito ou identidade. A cada vez que o professor canta é possível liberta-se do fio de Ariadne, de modo que a música com sua leveza retira o peso dos valores superiores, fazendo o cansaço tornar-se obsoleto. Canta-se, mesmo que chiando, para separar-se de Teseu e encontrar com Dionísio com sua embriaguez poética, pois “a embriaguez é o estado que destrói, despedaça abole o finito e o individual. Na embriaguez, rasga-se o véu das ilusões para deixar aparecer uma realidade mais fundametal” (DIAS, 2008, p. 207). O aluno real e a escola com suas misérias aparecem em um labirinto sonoro musical, onde é possibilitada a invenção de novos modos de vida.

Respirar, mover e criar tornam-se necessidades vitais que não são sentidas somente pelo pesquisador. A própria escola e os professores sabem disso, criando condições para que se possa resistir ao poder, à sedução despótica, bem como “recusar o que somos”, rompendo com as significações dominantes que tentam enquadrar os alunos em moldes. Assim encontra-se o corpo inquieto que não pode ser identificado, estereotipado, porque está em devir. O canto dos professores, que não é exclusivo de alguns, faz aparecer os alunos como uma vida imanente ao mundo, operando com as coordenadas intensivas que escapam aos domínios dos territórios das violências discente, docente e do ‘aluno problema’.

6.1 - Professores como coletivos que pulsam

O pesquisador, agora, respira ainda mais aliviado, tendo seu corpo potencializado pelos alunos como uma vida imanente e o canto dos professores. Nesse momento, apresenta certa tranquilidade para habitar a escola, tendo seu desconforto diminuído. Ele sente que é preciso despedir-se aos poucos. Por fim, começou a acreditar mais na escola, ao entender que não é possível separar os cansados dos cantores, já que todos carregam certo cansaço, assim como podem cantar, não sendo estabelecida uma dicotomia. A professoralidade, com sua música própria, compreende multidões que não cabem em um sujeito, sendo produzida em meio à máquina escolar. Então, antes de retirar-se, resolve acompanhar os professores em seus movimentos grupais, voltando-se para os grupos que se formam sem interferência externa, diferente do que ocorreu com o grupo focal proposto na pesquisa.

Atenta-se agora para os coletivos com suas tensões, sem perder de vista as subjetivações que compõem a complexa trama das violências. O ponto de partida são os encontros com os docentes e, em especial, uma reunião que contou com a presença de

professores para discutir a temática da violência escolar¹²³. Alguns trechos já foram mencionados em análises anteriores, no entanto objetiva-se agora seguir as linhas grupais. Considera-se a concepção de grupo proposta por Barros (2009) que se caracteriza por contemplar movimentos de conservação que tendem a conter os processos de mudança, a partir do que está instituído e, ao mesmo tempo, as pequenas transformações com o tensionamento ao instituído, produzindo microfissuras no que se encontra significado.

Na reunião com os professores para discutir a temática, o grupo levantou aspectos como: a valorização do aluno; a culpabilização do mesmo; os estigmas criados sobre os ditos “problema”; a expectativa frustrada sobre aluno não ideal; a crítica às metodologias e às abordagens de ensino. Ao entrar em tais pontos, o pesquisador notou a insurgência da voz do professor que contesta, já mencionado anteriormente, através da inquietude de alguns, assim como as vozes conformadas de outros mais resignados. Compreendem-se os movimentos grupais, a partir de Guattari (1987), nas oscilações entre o grupo sujeito e sujeitoado. O primeiro aparece ao tomar a palavra sobre si, enquanto o segundo pela submissão às leis externas. Ambos coabitam a instituição em maiores ou menores graus com seus cansaços, resignações, bem como as inquietações que produzem os movimentos inesperados, sendo compostos no conjunto de formas e forças que produzem a subjetividade na escola.

O pesquisador, quando menos esperava, deparou-se com o tensionamento em meio ao grupo de docentes que ocorreu no momento em que três professores aparecem com a voz que contesta, problematizando a existência de um modelo de aluno esperado na escola, a partir das dicotomias criadas entre melhor/pior ou indisciplinado/disciplinado. Uma das professoras que contesta já havia sido mencionada ao colocar a existência de um ‘inquieto em nós’. Da mesma forma ela torna dizível justamente as expectativas que recaem sobre o aluno para que seja obediente, submisso, além de um futuro cidadão de “*sucesso*”. As vozes que contestam dizem igualmente da frustração de tais ideias frente à realidade, produzindo as altas exigências sobre os estudantes, tendo em vista as queixas dos jovens serem “*mal educados*” e dos seus problemas estarem relacionados ao baixo nível econômico das famílias.¹²⁴

Os professores não contestam somente os outros, mas a si mesmos. Duas professoras manifestam-se dizendo que questionam muito suas práticas, de modo a indagar se os alunos realmente estão aprendendo. Outra professora afirma que os métodos empregados, muitas vezes, são ineficientes, pois não encontram ressonâncias nos alunos. Ela entende que as aulas

¹²³ 25/02/2014 – Diário de campo - Este encontro, já mencionado anteriormente, ocorreu a pedido da direção da escola na semana de formação de professores para discutir a violência escolar durante uma reunião antes do início do ano letivo.

¹²⁴ Diário de campo – 25/02/2015

massantes, bem como a rigidez dos professores desencadeiam as perturbações e a inquietude dos alunos. Um terceiro professor entra na conversa e destaca que encontrou um meio para que os alunos mantivessem a atenção, elaborando atividades com pequenos textos que serviam como forma de avaliação, de modo que os alunos começaram a participar mais e opor-se menos às suas aulas. O pesquisador nota, com tais colocações, que há linhas moleculares que movimentam o desejo, na medida em que as contestações e proposições, por parte dos educadores, proliferam na escola.

Enquanto há vozes de professores que contestam, outros mantêm-se de acordo com as significações dominantes, ao elencarem exclusivamente os alunos e suas famílias como culpados pelas mazelas da escola. Em seus discursos afirmam os “*sem limites*” e o ‘aluno problema’ com seus olhares perigosos, além de carregar todo o peso da moral na busca pelo que transcende. Percebe-se que os mais cansados e queixosos preferem defender a figura do aluno como um “outro” distante, caracterizado por suas violências, assim como afirmam a necessidade de maior rigidez disciplinar, entrando diretamente em embate com aqueles que contestam. O desconforto, durante a reunião, fez com que alguns professores que discordavam das contestações se retirassem da sala.

Ao final da reunião, uma das professoras sugere que sejam feitos mais encontros entre os docentes para aprofundar as discussões, no entanto afirma a dificuldade disso ocorrer sem interferência externa, pois a tendência é que não haja mobilizações. Sua fala é reafirmada por outra colega que diz da importância de os professores colocarem suas experiências e questionarem os modos de proceder em relação aos alunos e às práticas educacionais. O pesquisador percebe que, a partir dos debates, em que os professores provocaram-se uns aos outros, surgirão características tanto de grupo sujeito, quanto de sujeitado. Em meio às divergências, causou-se certo tensionamento das relações e a tendência de dissolução grupal, assim como outras forças de união.

O pesquisador inquieta-se com o que aconteceu no encontro, notando, a princípio, a disposição de alguns em tomar a palavra, enquanto outros a resignação aos territórios da violência escolar. O desconforto ocorreu pelos questionamentos constantes, por parte dos professores que mais contestam, em contraposição a outros que se apegam às verdades absolutas, tal como os ideais de aluno ou mesmo a ênfase colocada na necessidade de regras ainda mais rigorosas sobre os alunos. É perceptível que os mais cansados e queixosos pouco querem discutir, na medida em que se amparam em discursos moralistas que denunciam, com a pretensão de neutralidade, os problemas ocasionados pelas condutas agressivas dos alunos.

No entanto, não é possível opor os cansados daqueles que contestam, da mesma forma que sujeitos e sujeitados são inseparáveis. Alguns dos professores que recaem recorrentemente nas queixas mostraram-se interessados em discutir novas formas de pensar a escola e a violência escolar. Nota-se que o ato de contestar está impregnado mesmo nos cansados, assim como o canto descrito anteriormente. Tais características aparecem na escola como pontas de desterritorialização a desnaturalizar as formas instituídas, ao interrogar e tensionar as linhas duras. Com isso chega-se novamente à transversalidade, ao desestabilizar as verdades tidas como absolutas que encerram as potências e tentam reduzir a vida a um estado de banalidade, devido às distâncias criadas com as horizontalidades e verticalidades.

O potencial de contestação dos professores na reunião elencou os traços de um grupo que se predispõe a tomar a palavra, querendo livrar-se da ignorância institucional, criando resistências em meio ao poder. Nos termos de Guattari (1987, p. 92) “o grupo sujeito, ou que tem vocação para sê-lo, se esforça para ter um controle sobre sua conduta (...) opera o desapego a uma hierarquização das estruturas que lhe permitirá se abrir para além dos interesses do grupo”. Com isso, apesar das resignações, há certa tendência coletiva de abertura à experimentação coletiva, ao emergirem fluxos de toda a natureza, em que são abertas passagens para outras conexões, criando diferentes arranjos territoriais ao questionarem o instituído. Nesse sentido, os corpos inquietos são os próprios educadores que entram em embates com eles próprios, culminando na produção de novos modos de ver e dizer a escola.

Com o grupo de professores foi possível perceber que há problematizações sempre em vias de emergir, vindo a desestabilizar o que se encontra naturalizado e silenciado nas relações escolares, ao fazer com que tais elementos tornem-se dizíveis. A tensão grupal coloca as dicotomias à prova, bem como ameaça as formas homogêneas de produção da subjetividade. De acordo com Guattari (1988), há um potencial de irrupção com os aparelhos do poder, que é chamado de desejo revolucionário, como uma micropolítica e seus pontos de mutação, desacomodando o que se pretende absoluto. É isso que traz ao contestador o tom de indignação à sua voz, na medida em que há algo que pulsa dentro da instituição que está muito além de um grupo de professores.

Entretanto, entende-se a existência de forças que impedem os movimentos instituintes, de modo que não são os sujeitos que se abstêm do desejo revolucionário, mas o cansaço e as sujeições maquínicas que os fazem ter a necessidade de conservar as coisas com estão. O novo passa a ser visto como algo inassimilável, considerando que concebê-lo pode fazer com que o grupo se disperse. Uma das professoras diz que se depender dos professores e da

Direção tais momentos de discussão não terão continuidade¹²⁵, tal resignação acaba por minar a potência que causa as microtransformações, de modo a prevalecer a imobilidade dos elementos instituídos (LOURAU, 1993). Pode-se perceber a presença de tais movimentos também em outros âmbitos, quando excedem os limites da escola.

Em outro momento, o pesquisador conversa com uma professora que se diz adepta a paralisações e greves, alegando que encontra pouco apoio na escola para as manifestações. Ela conta de suas experiências no CPERS¹²⁶ de reivindicação de melhorias junto ao governo, afirmando ser socialista, porém coloca que mudou sua perspectiva, pois antes acreditava que sua luta iria construir, no futuro, uma sociedade mais justa, onde os professores seriam mais valorizados. Antes imaginava que haveria um “fim”, já hoje se convenceu de que isso não existe embora, às vezes, confesse querer acreditar nessa ideia. Apesar de seu desapontamento inicial percebeu que, mesmo sem nunca chegar a tal ponto final, não é possível resignar-se. A professora conclui, dizendo que sabe que muitos de seus colegas são levados pelo cansaço, a ponto de ficarem estagnados porque temem o novo¹²⁷.

A professora entende que não há final, pois a transcendência, apesar de sedutora, apenas traz a imobilidade, logo a única coisa possível é “*fazer sua parte*” em meio a movimentos e repousos. O pesquisador fica imerso nas posturas conflitantes, porém não antagônicas, ao compreender a presença de linhas molares e moleculares. Percebe-se que há quem está muito cansado, a ponto de apenas resignar-se, assim como há outros extremamente inquietos. Porém cansados, contestadores, cantores, autoritários e resignados estão longe de serem unidades ou identidades, na medida em que os processos maquínicos abrem espaços para pontas de desterritorialização, assim como a criação de novos modos de viver mediante as instabilidades próprias da máquina escolar.

¹²⁵ Diário de campo – 25/02/2015

¹²⁶ Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul

¹²⁷ Diário de campo – 06/06/2015

7- UM FINAL DO TRAJETO?

Há sem dúvida quem ame o infinito,
Há sem dúvida quem deseje o impossível,
Há sem dúvida quem não queira nada;
Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles:
Porque eu amo infinitamente o finito,
Porque eu desejo impossivelmente o possível,
Porque quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser,
Ou até se não puder ser...
E o resultado?
Para eles a vida vivida ou sonhada,
Para eles o sonho sonhado ou vivido,
Para eles a média entre tudo e nada, isto é, isto...
Para mim só um grande, um profundo,
E, ah com que felicidade infecundo, cansaço,
Um supremíssimo cansaço,
Íssimo, íssimo, íssimo,
Cansaço... (PESSOA, 2006, p. 253).

Chega-se a um ponto no percurso em que é preciso parar, na medida em que o corpo pede para que o ritmo seja reduzido. O que há em mim, sobretudo, é cansaço, diz Álvaro de Campos¹²⁸ ao amar infinitamente o finito e desejar impossivelmente o possível. O pesquisador carrega certa exaustão no trajeto, não por sua incursão na escola, nem mesmo pela proximidade com os professores, alunos e os territórios da violência. Diferente do que foi visto anteriormente, trata-se mais de um esgotamento, quando o ato de pesquisar não mais parece ter qualquer significação, no momento em que as palavras e o fluxo das letras são estancados, que os movimentos estão estenuados. Deleuze (2010) destaca que o esgotamento ocorre quando extinguem-se as possibilidades,¹²⁹ nesse caso quando a pesquisa e o pesquisador esvaziam suas forças de existir.

O pesquisador, como uma máscara sem rosto (ROLNIK, 2011), está a ponto de tornar-se obsoleto. A questão se mantém: O que resta? Talvez juntar os pedaços que estão pelo caminho percorrido, reunindo os retalhos daquilo que ficou e, com isso, expor aspectos do meio do trajeto que parece não ter um final. Há sempre o momento de recuar, na medida em que a progressão pouco interessa, mas somente os movimentos e os repousos. A figura do pesquisador vai sendo desmanchada aos poucos, porque ele entende que os afetos têm de ser vividos de outras formas. A partir de agora não há mais necessidade de utilizar seus jargões “*é uma pesquisa*” “*sou pesquisador*”, nem mesmo preocupar-se com o passo apressado próprio da universidade. A máscara torna-se obsoleta, no momento em que permanecem outras

¹²⁸ Heterônimo de Fernando Pessoa.

¹²⁹ “O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar” (DELEUZE, 2010, p. 67).

máscaras, como a do psicólogo que desde sempre esteve presente, embora não tenha sido protagonista.

Ficam apenas os resquícios de um pesquisador da violência escolar, a partir de marcas que são sentidas como vitais. Resta a sensação de emergir em um campo e encontrar a vida que pulsa nele, assim como todo o cansaço que lá existe. Permanecem os olhares de professores e alunos que são partes de uma escola que nunca pertenceu, porém, em um momento, pôde dizer “*essa é minha escola*”. Sobra ainda o entendimento que mesmo nas realidades mais duras, como a da violência, há potências que emanam e vidas que se expandem e, sobretudo, permanece o fascínio do psicólogo pelos processos humanos e institucionais, juntamente a sua ignorância, inquietude e estranhamento.

O pesquisador esgotado deixa suas marcas no psicólogo com seu ímpeto de querer adentrar nos espaços e experimentar os afetos. Afirmar a vida, para ele, torna-se seguir em frente naquilo que lhe é mais caro, que consiste em trabalhar com pessoas, processos e instituições. Pesquisar a escola e a violência o levou a buscar ainda mais a micropolítica que afeta os corpos e os tira do lugar, mesmo sabendo de todo o cansaço que está implicado nisso. O psicólogo que resta somente existe porque é movido pela inquietude, por gostar de ser estrangeiro, assim como por intrigar-se com a maior intimidade que teve, durante a pesquisa, com o finito ilimitado da condição humana que fala Rolnik (2011), tendo de lidar com o temor à desterritorialização. Estar na escola mediante as situações indefinidas, imprevisíveis, assim como acompanhar seus processos fez com que tivesse de lidar diretamente com o medo de desaparecer, desistir, estagnar e sucumbir, porém conseguiu resistir.

Entre o psicólogo que fica, e o pesquisador esgotado que resta, é preciso utilizar-se de algumas forças para expor o final do trajeto que mais parece seu meio. Volta-se à questão de pesquisa referente às subjetivações que envolvem os corpos violentos e violentados, assim como o que escapa dos domínios da violência escolar. Para dar conta dessas problemáticas, traçaram-se três territórios da violência e suas pontas de desterritorialização que foram dispostos como: a violência docente; a violência discente; o aluno problema; um corpo não tão dócil nem problemático; professores que cantam. Delinearam-se paisagens territoriais inicialmente, para depois expor suas rupturas, considerando as instabilidades que as constituem.

Desde o início do percurso foi encontrado um campo permeado pela moral, em que a violência escolar, para muitos, constitui-se como um mal que deve ser sanado, combatido, em prol da paz e da ordem. Neste contexto, pouco se questionam os efeitos de viver em meio aos binarismos, os valores que transcendem e a almejar uma pretensa harmonia. No primeiro

território exposto, referente à violência docente, esse problema é visto no peso da moralidade carregado pelos professores cansados e autoritários que se encontram atrelados às dicotomias como violência/paz, ordem/desordem, respeito/desrespeito. Entretanto, as manifestações violentas aparecem aqui intimamente ligadas aos excessos por parte da figura de autoridade, em meio às relações de poder, ao ser instaurado o que Foucault (2004) chama de estado de dominação, no qual surge o ‘professor autoritário’, o ‘professor cansado’ e o ‘autoritário em nós’.

Enunciam-se as práticas excedentes dos professores com um “falar baixo”, tendo em vista que envolve diretamente a legitimidade da autoridade docente. O pesquisador primeiramente encontra o ‘professor autoritário’ que se fecha às possibilidades de ser afetado pelos alunos por sua potência, porque se tornou insensível aos corpos inquietos, ao concebê-los pela díade disciplinado/indisciplinado. Tal rigidez se deve ao fato de ter que “*ser firme*” por grande parte do tempo, ocupando-se em manter a ordem na sala de aula. Com isso, decorre todo um cansaço das rotinas e das dificuldades em desempenhar seu ofício, de modo que um dos seus problemas maiores são justamente os alunos com seus atos ditos indisciplinados e, por vezes, violentos. Assim, lhe resta apegar-se no fio da moralidade, aproximando-se dos padres e dos pastores que designam os estudantes como os culpados pelos males da escola.

O pesquisador sentiu, em parte, o cansaço dos professores, ao passar nas salas de aula, tentar falar e não ser ouvido. Com isso depara-se com o ‘autoritário em nós’ ao compreender a si mesmo, em um determinado momento, como possível autoritário, sendo atravessado pela máquina escolar e sua necessidade de manter a ordem. Isso ocorreu quando percebeu a existência da voz rouca do déspota que está à espreita de quem fica na posição de autoridade. No entanto, assim como outros professores, ele compreende que tal voz deve ser contida, apesar de ser difícil, algumas vezes, afinal como comunicar-se com os alunos quando não se dispõem a escutar? Não se trata do mesmo ‘professor autoritário’ que se deixa capturar pela rigidez, pois o autoritário que desperta em “nós” aparece apenas eventualmente, ao compreender que qualquer um pode deixar-se tomar pelos excessos, assim como resistir a eles.

Diretamente implicado às práticas autoritárias, encontra-se o segundo território chamado de violência discente. Nele os corpos inquietos são designados como “*sem limites*” pelos professores, a partir de uma premissa moral, no momento em que os alunos constituem-se como o principal problema anunciado pela escola. A violência aqui não se restringe às agressões físicas e verbais dos jovens, porque abrange uma problemática maior. Efetua-se um

deslocamento, pois a díade violência-paz transforma-se em ordem-paz, na medida em que as condutas desviantes e as violências estão diretamente relacionadas. A partir das desordens dos alunos é que emergem os autoritarismos e o cansaço dos professores que almejam uma escola pacífica. Surgem diferentes figuras como o pequeno desviante, o aluno que recusa, o aluno provocador, o aluno perturbador e o aluno violento como diferentes nuances de um mesmo corpo inquieto que habita a escola.

Essas figuras operam rupturas no plano normativo-disciplinar que podem ser vistas em diferentes manifestações como os pequenos desvios nas conversas, colas, desatenções e as recusas a obedecer, em contracondutas que oferecem resistência às formas homogêneas da subjetividade. Os alunos inquietam-se com os conteúdos massantes, as imposições verticais, bem como das tentativas de enquadramento em um determinado padrão de obediência. No entanto, ao adotarem posturas antagônicas, desafiam professores, desencadeiam tumultos, impedem o andamento das aulas e provocam colegas encontra-se a insurgência dos microfascismos (GUATTARI; ROLNIK, 2008), no momento em que os corpos inquietos assumem-se como opositores, gerando seus próprios estados de dominação. A presença dos perturbadores, provocadores e violentos disparam as condutas agressivas que tanto podem ser vistas por conter certa insubmissão aos modos de dominação, quanto pela destruição e sabotagem que extinguem os processos de singularização.

Ao habitar os territórios e integrar-se à máquina escolar, o pesquisador distanciou-se dos binarismos, no momento em que se torna impossível diferenciar “nós” e “eles”, ao compreender a si mesmo como autoritário e inquieto. Se no território da violência docente pode sentir a produção do cansaço e a existência do ‘autoritário em nós’, nos domínios da violência discente encontrou com o ‘inquieto em nós’. Nesse último ele percebe a si mesmo como alguém que pode violentar, recusar, desviar e tumultuar, considerando a vida escolar pregressa, em que uma professora sinalizou a constituição histórica das condutas ditas impróprias, ao destacar “*nós fazíamos isso*”. Entende-se que antes de indivíduos violentos estão os processos maquínicos que geram tanto as posturas mais austeras quanto as inquietudes inerentes à escola.

O pesquisador, após presenciar os conflitos entre alunos e professores, recua por apresentar certo cansaço e, ao ter mais contato para o caderno de ocorrência, chega ao terceiro território da violência que aparece com maior sutileza, porém, talvez, seja o mais cruel de todos, envolvendo o ‘aluno problema’. Essa figura está intimamente ligada ao “*sem limites*”, porque é um corpo inquieto em sua máxima expressão. As diferenças são justamente os empreendimentos de correção e assimilação utilizados que o constituem como um anormal,

em virtude de suas condutas excedentes recorrentes. Trata-se de um sujeito produzido pelas vias discursivas, de acordo com a norma, sendo identificado, reconhecido, a partir da sanção normalizadora e da técnica do exame (FOUCAULT, 1997). O aluno é comparado, diferenciado, classificado e posto em uma hierarquia que o coloca dentro das dicotomias geradas junto às máquinas binárias.

O anormal é encontrado como um indivíduo a ser corrigido, sendo alvo de uma série de investimentos, dentre eles as punições escolares através de advertências, as conversas conscientizadoras que o colocam como culpado por suas condutas impróprias e agressivas, além do saber do especialista que vai empenhar-se em buscar sua melhor adaptação. Assim, sua existência é marcada pela incorrigibilidade, bem como pelos empreendimentos dos professores que se aproximam dos padres com seus afetos tristes, ao propor sua redenção a partir dos valores superiores. Essa figura habita a escola em um duplo movimento de exclusão e inclusão, no momento em que se torna um inassimilável ao sistema educacional por sua pouca consciência, ao mesmo tempo em que a instituição escolar, junto ao Estado, lança estratégias para sua inclusão.

Nesse último território, a violência assume sua forma mais díspar em relação às anteriores, ao ser encontrada nas vias discursivas que enquadram o sujeito através de uma marca identitária, considerando a necessidade de “ser” ou “dever ser” alguém, sendo exercida sobre ele uma pressão normalizadora, o que apenas reafirma sua condição de anormal. O ato violento distancia-se das condutas excedentes de professores e alunos com seus estados de dominação. O que violenta o ‘aluno problema’ está mais relacionado com que Deleuze (1996, p. 54) destaca como uma maldade que se caracteriza por “impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência”. O corpo inquieto é estigmatizado, significado e produzido pelas próprias ações que pretendem sua redenção, desencadeando na produção de um “outro” que, por vezes, é vista como uma figura a ser temida.

Delineados os territórios, o pesquisador, ao considerar a existência de uma subjetividade metaestável, questionou quais suas pontas de desterritorialização. Então encontra algo que avistou na escola desde que chegou pela primeira vez: os alunos como vidas imanentes ao mundo, que traçam linhas de fuga no território da violência discente e no ‘aluno problema’. São apenas corpos inquietos que se movem pela escola, sem poder ser significados, escapando das dicotomias que os dispõem como dóceis/indóceis, submissos/insubmissos. Compreende-se que predominam as inquietudes, impossíveis de serem circunscritas em modelos estabelecidos, na medida em que as vidas aparecem por sua potência de existir.

O pesquisador nota claramente, ao ser afetado pelas as alunas e seus olhares curiosos, durante o grupo focal, que se trata de vidas que não precisam ser conscientizadas, adestradas ou docilizadas porque não consistem em sujeitos agressivos ou desviantes. Nas atividades e discussões propostas aparecem existências que contestam as práticas escolares, reivindicando mais espaços de liberdade, assim como afirmando a escola como um local de experimentação. O âmbito escolar e os professores aparecem como elementos fundamentais, na medida em que se constituem como referências para os jovens. Nesse meio, a inquietude surge como próprio processo de singularização ao querer saber, viver e pensar não a partir de significações dominantes, mas como vidas que não cessam de se expandir na escola, afetando e sendo afetadas em processos de individuação.

No final do trajeto escuta-se uma sonoridade que se trata de uma ponta de desterritorialização a tensionar os territórios da violência que, conseqüentemente, desencadeia na dissolução do ‘professor autoritário’ e do ‘professor cansado’. O pesquisador ouve um canto dos professores, tal como de Josefina, a personagem de Kafka (1977), que emite um chiado. A musicalidade kafkiana não está ligada à beleza, mas à produção de singularidades com suas coordenadas intensivas que colocam em movimento as formas, recusando ao estado das coisas. Através da música, os professores conseguem retirar o peso moral, quando se distanciam da produção incessante de culpados. Cantar nada mais é do que exercer uma professoralidade (PEREIRA, 2013) com certo modo de conduzir a si mesmo e aos outros, considerando uma ética que se diferencia da moralidade com seus valores superiores e a necessidade de tudo o que transcende.

Com isso, criam-se rupturas, na medida em que o canto desfaz a necessidade de oposição dos alunos, de modo que os corpos inquietos são vistos como vidas imanescentes ao mundo que não necessitam ser classificados e normalizados. Nesse sentido, agressores, vítimas, desviantes e problemáticos são destituídos de suas funções de antagonismo, porque não há mais como restringi-los a polaridades. As inquietudes transbordam não mais pelos excessos próprios dos perturbadores, provocadores e violentos, mas como vidas pulsantes que são irreduzíveis ao “ser”. Juntamente aos professores que cantam surgem as vozes de contestação dos docentes que não ficam resignadas a vislumbrar a paz e a tentar moralizar as existências, ao questionarem as formas de dominação instituídas.

A inquietação está presente nos corpos dos professores e alunos, assim como do próprio pesquisador como algo que se espalha. A inquietude já não mais pode ser vista em relação à quietude, porque se livrou dela ao dispensar a dicotomia. Os sujeitos, situados ao lado dos componentes maquínicos, desacomodam-se porque as máquinas desejantes não

cessam de fazer novas conexões. Há um desejo de escola, assim como de mundo, que quer sempre mais. É produzido um ímpeto de aprender, contestar, cantar, poder, mover dentre outros verbos no infinitivo que somente encontram os territórios da violência por seus excessos. Aparece, antes de tudo, a vida que cresce e se expande (ROLNIK, 2011), mesmo nos estratos mais sedimentados que, em alguns momentos, estão fortemente fechados aos afetos e devires que pedem passagem. Fabricam-se aberturas nos espaços, nas pequenas brechas, produzindo rupturas no que as estratégias de captura da máquina escolar pretendiam a fundação de espaços homogêneos da subjetividade.

O pesquisador com seu esgotamento, depois de sua incursão pelos territórios da violência e suas pontas de desterritorialização, desaparece. Então permanece o psicólogo que aprendeu a importância de habitar e olhar a escola pela produção incessante de singularidades. A violência escolar figura apenas como um elemento ínfimo perto da inquietude que faz a vida expandir-se em meio aos dispositivos do poder que pretendem seu controle. Entretanto, essa investigação chega ao fim do trajeto, que mais parece estar no meio, por seu caráter pouco conclusivo, sendo apenas mais um caminho dentre tantos que foram¹³⁰ ou ainda estão em vias de serem traçados.

¹³⁰ Aqui podem ser mencionados os trabalhos de Chrispino (2007), Galvão et al. (2010), Silva, Salles (2010), Lopes et al. (2010), Santos et al. (2011).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Escola e violências. **Revista Observare**: a revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território, v. 4. Out, 2008.
- AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.
- _____. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J, (org). **Erro e Fracasso na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- AQUINO, J. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J (org.) **Indisciplina na Escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- _____. **Docência, poder e liberdade**: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.
- ARAÚJO, I. Vigiar e punir ou educar? In: **Revista Educação**. Editora Segmento, n. 3, pp. 26-55, 2007.
- BECKETT, S. **Esperando Godot**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BARROS, R. B. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2009.
- BARROS, L. M. R.; BARROS, E. B. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 373-390, mai/ago, 2013.
- BIRMAN, J. Juventude e condição adolescente na contemporaneidade: uma leitura da sociedade brasileira hoje. In: BOCAYUVA, H; NUNES, S (orgs.). **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CARVALHO, C. Os sentidos da (in) disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G (org.) **Indisciplina na Escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, pp. 432-443, jul/dez, 2002.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, pp. 11-28, jan/mar, 2007.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. Uma proposta de modelagem de política pública para redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out/dez, 2008.

CORAZZA, S. M. E os pequeninos senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 84-96, 2000.

CORAZZA, S. M. RODRIGUES, C. G.; HEUSER, E. M. D. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000400011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 2 dez. 2015

COSTA, S. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, pp. 1257-1272, set/dez, 2005.

DALLIGNA, M, C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Que Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. SILVA, T. T (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **Cursos sobre Espinosa** (Vicennes 1978-1981). Trad. Emmanuel Angelo da Rosa Fragoso. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____. O esgotado. In: **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

_____. **Mil Platôs capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

_____. **O anti-édipo capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

_____. **Kafka por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Editor Relógio D'água, 2004.

_____. **L'abécédaire de Gilles Deleuze**, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo 202 Éditions Montparnasse, 1996. (Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale, <http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABC1.html>, e traduzida para o português por Tomaz Tadeu da Silva, <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc.htm>).

DIAS, R. A música um jogo com a embriaguez. In: LINS, D; GIL, J (orgs). **Nietzsche Deleuze jogo e música**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DUMOULIÉ, C. Devir bárbaro ou potência do caos. In: LINS, D; PELBART, P (orgs.). **Nietzsche e Deleuze bárbaros, civilizados**. São Paulo: Annablume, 2004.

FOUCAULT, M. Omnes et Singulatim: Por uma crítica da “Razão Política”. **Novos Estudos**. São Paulo, n. 26, 1990.

_____. Tecnologías del yo. In: **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós América, 1991.

_____. O sujeito e o poder: In: RANINOW, P; DREYFUS, H (orgs.). **Foucault uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **Ditos e escritos I**: problematizando o sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Segurança território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GALVÃO, A.; GOMES, C. A.; CAPANEMA, C.; CALIMAN, G.; CÂMARA, J. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, pp. 425-442, 2010.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, T. T (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizoanálise. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUARIDO, R. Medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 33, pp. 151-161, 2007.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J (org.). **Indisciplina na Escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.

GUIMARÃES, A. **A dinâmica da violência escolar conflito e ambiguidade**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu. In: SILVA, T. T (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G (org.). **Indisciplina na Escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

KAFKA, F. **Josefina, a cantora**. São Paulo: Clube do Livro, 1977.

_____. **A metamorfose**. Porto Alegre: LP & M, 2001.

_____. **Carta ao pai**. Porto Alegre: LP & M, 2004.

_____. **O castelo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

LOPES, R.; ADORNO, R.; MALFITANO, A.; TAKEITI, B.; SILVA, C.; BORBA, P. Juventude pobre, violência e cidadania. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 17, n. 3, pp. 63-76, 2008.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. SILVA, T. T (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELVILLE, H. **Bartleby, o escrivão**. Porto Alegre: L & PM, 2012.

NASCIMENTO, W. Entre o poder e a subjetivação, Foucault: sobre uma educação não-fascista. **Trilhas Filosóficas**, v. 2, n. 2, p. 86-97, 2010.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. Juventude normatizada e violentada: alguns modos de subjetivação contemporâneos. In: BOCAYUVA, H; NUNES, S (orgs.). **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2009.

OLIVEIRA, T. R. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação In: **Que Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (orgs.). Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de cartografia pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (orgs.). **Pistas do método cartográfico pesquisa-intervenção**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (orgs.). **Pistas do método cartográfico pesquisa-intervenção**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PELBART, P. **Vida capital**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PESSOA, F. **Poesias alvaro de campos**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2006.

POMPÉIA, R. **O ateneu**. São Paulo: Abril cultural, 1981.

POPKEWITZ, S. História do currículo. Regulação social e poder. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. SILVA, T. T (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRATA, M. R. S. A produção de subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, pp. 108-115, jan/abr, 2005.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1981.

RATTO, A. L. **Livros de ocorrência (in) disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina Editora UFRGS, 2011.

SANTOS, F.; VIDAL, M.; BITTENCOURT, I.; OLIVEIRA, R.; SENA, E. Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência escolar. **Revista Physis de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, pp. 267-281, 2011.

SANTOS, Y.; SILVA, S. O Nihilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 19, n. 1, pp. 139-156, 2014.

SILVA, J.; SALLES, L. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em revista**, Curitiba, n. 2 especial, pp. 217-232, 2010.

SPOSITO, M. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, pp. 58-75, 1998.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: REGO, M; VEIGA-NETO, A (orgs.). **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

VEIGA-NETO A.; LOPES M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 20. 2011, pp.121-135.

ZIZEK, S. **Violência seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZORDAN, P. **Disparos e excesso de arquivo**. In: 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, 2011. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf>. Acesso em: 5 dez, 2016.

Documentos Sonoros

PINK FLOYD. **The wall**. Londres: Harvets Records, 1979. 2 CD (disco 2) (39:18 min).

PINK FLOYD. **Wish you were here**. Londres: Estúdios Abbey Road, 1975. 1 CD (44:28 min).

Documentos áudio visuais

SCARFE, G. **Welcome to machine**. Paris, 1977. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rMhShTTQJEg>. Acesso em: 5 dez, 2015.

PESSOA, G. **Bullying diário de sete dias**. Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pba1CqOM-Ow>. Acesso em: 5 jan, 2015.

Documentos visuais

SQUEFF, E. **Las tres muertes de K**. Espanha, 2013. Disponível em: <http://squeff.com/livros/k-de-bernardo-kucinski>. Acesso em: 15 jan, 2016.

KAFKA, F. Homem entre grades. **Dibujos**. Praga, 2006. Disponível em: http://www.sexto piso.com/images/productos/pdf/89257787_Fragmento%20Dibujos%20de%20Kafka.pdf. Acesso em: 15 jan, 2016.

_____. Homem sobre a mesa. **Dibujos**. Praga, 2006. Disponível em: http://www.sexto piso.com/images/productos/pdf/89257787_Fragmento%20Dibujos%20de%20Kafka.pdf. Acesso em: 15 jan, 2016.

_____. Homem e o quadro. **Dibujos**. Praga, 2006. Disponível em: http://www.sexto piso.com/images/productos/pdf/89257787_Fragmento%20Dibujos%20de%20Kafka.pdf. Acesso em: 15 jan, 2016.

ANEXO

Planejamento do Grupo Focal

Primeiro Encontro

Neste encontro, utiliza-se como disparador temático a colagem de textos e imagens, objetivando chegar às violências que ocorrem na relação entre professor e aluno. Essa temática é abordada por meio de recortes textuais de pequenos trechos do livro *Carta ao Pai* de Kafka (2004), bem como da letra da canção “Another brick in the wall”¹³¹, em partes selecionadas pelo pesquisador que contemplam a discussão proposta. Os fragmentos textuais serão dispostos para os alunos, juntamente com revistas, de modo que eles escolham os trechos e recortem figuras conforme seu interesse. A tarefa consiste em produzir sentidos sobre a temática em questão, articulando imagens aos elementos escritos, para posteriormente pedir que inventem frases em um exercício de criação e colagem.

Esse disparador temático é inspirado na bricolagem¹³², cuja operacionalidade está em dispor elementos heterogêneos para realização de uma composição própria. Podem ser mescladas matérias de expressão de diferentes qualidades e procedências, sem necessariamente haver qualquer tipo de avaliação sobre sua validade mais ou menos científica. Trata-se de fazer funcionar o pensamento em meio às formas estéticas com significados e sentidos múltiplos gerados, a partir dos componentes agenciados. Para complementar o trabalho, posterior à atividade, busca-se engendrar um componente visual e musical através do clipe “Another Brick In The Wall”¹³³, com a exibição do vídeo, que mostra a escola em seu caráter totalitário de modelização dos corpos, a partir de um professor que destrata os alunos.

Esse procedimento compreende movimentos de coordenadas intensivas, no momento em que é aberto um espaço para a invenção e experimentação coletiva, de modo que posteriormente sejam suscitadas discussões, a partir das problematizações em pauta. Os aspectos a serem destacados na experiência grupal estão direcionados para a problematização da autoridade, considerando o disciplinamento dos corpos, bem como os atritos em sala de

¹³¹ The Wall – Pink Floyd, (1979).

¹³² Esse termo é referenciado no *Anti-Édipo*, quando Deleuze e Guattari mencionam Levi-Strauss, o criador do conceito. Trata-se de um conjunto de características ligadas por fragmentos, a partir de um código múltiplo, heteróclito e limitado, sendo possível operar diversas composições. “A regra de produzir sempre produzir, de inserir o produzir no produto, é a característica das máquinas desejantes ou da produção primária: produção de produção” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.18).

¹³³ Alan Parker (1982) - tempo 6:00 min - <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

aula. Interroga-se a linha tênue entre disciplina e violência, além das diferentes formas de dominação que ocorrem na sala de aula.

Para pontuar esse assunto, serão utilizadas as indagações como base para as discussões: Um professor pode ser violento? Por que? Você já vivenciou (sofreu ou testemunhou) alguma violência na escola? Por que o aluno pode ser agressivo com o professor? Quais suas motivações? Que julgamentos são frequentemente feitos ao agressor (professor – aluno) diante de um ato violento? Há diferenças entre professores quanto à forma de tratar os alunos? Quando o aluno é considerado indisciplinado ou violento pelo professor? O que os professores fazem para ter um bom relacionamento com os alunos? Existe espaço para o diálogo na escola? Em quais momentos? Quais as divergências mais recorrentes entre professor e aluno? Elas podem levar a violências?

A partir do disparador temático e as questões levantadas, pretende-se acionar o pensamento problematizando as relações de poder existentes. O intuito é atentar para as linhas de visibilidade e dizibilidade (DELEUZE, 2005), no momento em que as violências podem ser naturalizadas em situações vivenciadas e não enunciadas na escola. O aluno é provocado a questionar a posição desse professor, de modo a possibilitar tornar dizível o caráter instituído, sendo instigado para olhar os modos de sujeição existentes.

Segundo encontro

Neste encontro, o foco volta-se para a violência entre alunos, discutindo agressões físicas e simbólicas presentes na sala de aula. Como disparador temático será exibido um trecho do vídeo “Bullying – diário de 7 dias”¹³⁴, que mostra nuances da violência escolar envolvendo estudantes. Apesar de o objetivo não ser abordar o *bullying* na sua especificidade, o vídeo traz questões pertinentes a serem exploradas como as agressões de diferentes tipos, além da reação da então considerada “vítima”.

No vídeo, o aluno tem a possibilidade de fugir, lutar ou inventar um terceiro caminho. É visto o contínuo tensionamento de forças, no momento em que o dominante torna-se dominado, demonstrado as relações de poder em sua forma mais visível. O embate entre alunos ocorre nessa fronteira entre um estado de dominação e a formação de resistências, que podem ser linhas moleculares (GUATTARI, 1988), na saída da posição de agredido, reterritorializadas na posição de agressor, no ato de revidar o último golpe proferido. Essas

¹³⁴ Gustavo Pessoa (2011) - tempo 7:10 min - <https://www.youtube.com/watch?v=pba1CqOM-Ow>.

ações de “bárbaros” desencadeiam práticas de controle por parte da instituição, pois é preciso civilizar a todos conforme as normas da máquina escolar.

O curta-metragem mostra os comportamentos violentos, sendo tomadas medidas de punição e advertência pela escola. Durante a exibição, será pausado na cena em que o personagem principal pode fazer escolhas. A proposta consiste em que cada aluno escreva em um papel como acha que ela acabaria, considerando as múltiplas possibilidades diante da realidade violenta que se enuncia. Como no encontro anterior, pretende-se o processo de invenção, agora se aposta na *transcrição*, no intuito de acionar o pensamento. De acordo com Corazza et. al (2014), esse conceito pode ser posto em funcionamento pela escrita, propondo transformações nas matérias de expressão, a partir da criação de uma zona de indiscernibilidade composta por fluxos e devires, operando desestratificações das relações de saber e poder postas. As forças inventivas funcionam como singularidades, ao sair do território sobrecodificado, nesse caso, da instituição e seus discursos de verdade.

Com a *transcrição*, a partir do material visual exposto, utiliza-se a escrita para inventar possibilidades a partir de elementos que deixam margens para a invenção. A obra original é vista como viva e aberta, podendo ser criados outros sentidos que se distanciam de possíveis significados atribuídos previamente. Através dos escritos são exploradas as possibilidades diante da violência, de modo que o grupo movimenta o pensamento dentro da perspectiva do ‘aluno violento’ e do ‘aluno suscetível’, assim como das linhas de fuga possíveis a esses modos de subjetivação. Com isso, questionam-se as manifestações naturalizadas nas relações entre os alunos, bem como as punições próprias da escola sobre os tipos de comportamento.

Posteriormente, interroga-se sobre a violência: Quais são as manifestações mais vistas? Quais são as pouco explícitas? Insultar ou colocar apelidos são violências? Quais formas de humilhação existem? Qual o(s) motivo(s) do agressor? A vítima pode reagir e tornar-se agressor? Como a escola lida com os casos? Como deve lidar? Em quais locais da escola ocorrem mais frequentemente? O que é feito para romper com esse modelo relacional e sair das condições de agressor e vítima? O que faz as relações não serem violentas? Algum personagem do filme está na posição de “certo” ou “errado” por suas ações?

Por meio do disparador temático, juntamente com as questões, volta-se para a violência problematizando a díade agressor-vítima. Analisa-se o fenômeno ponderando as diferentes perspectivas, ao perceber as máscaras e alguns afetos que as envolvem, considerando os discursos dominantes proferidos por professores e diretores mediante as situações de conflito. Os alunos são provocados a explanarem sua própria realidade, ao

criarem-se condições que possibilitem tomar a palavra sobre as demandas emergentes, considerando os atravessamentos sociais, institucionais e as singularidades que movimentam o pensamento na experimentação proposta.

Terceiro encontro

A questão de normalidade e anormalidade é trazida a tona, problematizando a necessidade do controle, o ajustamento e as práticas de exclusão dentro da escola. Para chegar a essa temática, será exibido o clipe musical *Welcome to machine*¹³⁵, com a letra traduzida da música¹³⁶, de modo a contextualizar o sistema normativo social. Esse vídeo contempla alguns aspectos da sociedade disciplinar e de controle (DELEUZE, 1992) como a serialização, classificação e identificação de indivíduos por desígnios institucionais e sociais.

Após o vídeo, também como disparador temático, serão distribuídos papéis contendo palavras, retiradas do caderno de ocorrências da escola, referentes a juízos de valor feitos sobre o aluno. Nesse caderno estão presentes os relatos dos professores, sendo utilizados alguns como: “sem educação; importuna os outros; apresenta comportamento inadequado; aluno desaforado; desrespeita todo mundo; demonstra comportamento fora do normal; é agressivo com o professor”. A partir desses fragmentos, será pedido aos alunos que façam duas listas: a primeira de adjetivos utilizados regularmente sobre os comportamentos violentos e indisciplinados; a segunda referente aos modelos de obediência ditos “exemplares”.

A proposta é que os alunos circulem pela sala e colemb os adjetivos criados na testa uns dos outros. Será pedido que dois componentes do grupo fiquem separados dos demais, assumindo o papel de agentes da escola e dividam a turma ao meio. Uma parte será formada pelos que foram designados com qualidades consideradas boas e outra parte pelas ruins. Ao final, solicitar-se-á que eles escrevam numa folha de papel os procedimentos, frequentemente adotados pela escola, para “corrigir” os desviantes.

Com essa dinâmica, pretende-se discutir a questão dos rótulos e estigmas constituídos dentro da escola, questionando a máquina binária, que opera por dicotomias criadas em torno do ‘bom’ e o ‘mau’ aluno. O intuito é simular as categorizações de alunos por seus déficits, falhas e qualidades dentro dos valores institucionais, para que sejam avaliados, tomando

¹³⁵ Gerald Scarfe, (1977) - tempo 8:14 min - <http://www.youtube.com/watch?v=rMhShTTQJEg>

¹³⁶ Pink Floyd (1975) - <http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/welcome-to-the-machine-bem-vindo-a-maquina.html>

medidas para corrigir os desviantes, tal como ocorre no caderno de ocorrências existente na escola. O objetivo é criar uma simulação de realidade (ROLNIK, 2011), em meio aos simulacros da violência. A provocação está em perceber-se como um corpo institucionalizado, cuja potência é retirada em prol de uma “normalização” e estigmatização, a partir dos regimes de verdade.

Dessa forma, questiona-se: Como você se sentiu com um rótulo negativo? Os rótulos podem ser uma forma de violência ao aluno? Quem na escola coloca esses rótulos? Quais são os modelos de obediência e desobediência existentes na escola? Há diferença no modo de tratamento dado pelos profissionais aos alunos considerados obedientes, em relação aos tidos como indisciplinados ou violentos? Há alunos vistos como incapazes ou inaptos para seguir na escola? O aluno também pode designar algum professor com um rótulo negativo?

O disparador temático, juntamente com os questionamentos aqui elencados, pretende problematizar os regimes de verdade que permeiam os procedimentos da escola relativos às advertências, às turmas de alunos problemáticos, os encaminhamentos aos especialistas, além do modo de tratamento despendido por professores em relação ao que não está dentro da dita normalidade. O foco está em discutir os efeitos do “dever ser” (GUIMARÃES, 2005), em meio às práticas disciplinares e discursos que definem os corpos como marginalizados ou ajustados, na medida em que ao enquadrar o sujeito dentro de algum modelo identitário são retiradas outras possibilidades de existir na escola.